WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK II — ZESZYT 1

LWÓW 1934 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES-RENDUS:

ADAM KŁODZIŃSKI (Kraków)

Zmierzch dogmatyzmu w nauczaniu historji. *)

Znaczenie powyższego problemu pod względem wychowawczym. — Prawda jako warunek wartości wychowawczych historji. — Optymizm na tym punkcie w dobie naiwnego relatywizmu. — Skrajny skeptycyzm jako reakcja ze strony filozofów, teoretyków poznania: życie jako mistrzyni historji, a nie historja jako mistrzyni życia. — Kompromisowe stanowisko historyków: życie na usługach historji, a historja na usługach życia. — Konkluzja: transsubjektywny charakter prawdy historycznej.

I.

Z bieżącym rokiem szkolnym weszła u nas w życie nowa szkoła. Hołduje ona ideałom wychowawczym t. zw. szkoły pracy, albo inaczej twórczej. Jej ambicją bowiem byłoby — nie jak do tej pory — przyswajanie sobie przez ucznia jakiejś biernej wiedzy, bez zdolności do zrobienia z niej użytku, ale pielęgnowanie — w dostępnych, rozumie się, dla jego poziomu granicach — maximum twórczego i samodzielnego wysiłku duchowego. To też za powyższą tendencją nauczania ma pójść stosunek jak najbardziej czynny i samodzielny do przewidzianego zgóry i odpowiednio zreformowanego w t. zw. pomocach naukowych materjału naukowego. Uczeń na tle tej nowej koncepcji nauczania, powinien nabrać wprawy nie tylko na punkcie gromadzenia własnym wysiłkiem potrzebnego dla określonych celów materjału faktycznego, ale i jego opracowania, umiejętności w stwarzaniu na tej podstawie nowej poniekąd wiedzy.

O ile w grę wchodzi historja jako przedmiot nauczania, to uczniowi wypadnie z udziałem i pod kierunkiem nauczyciela jako dyskretnego obserwatora tych samodzielnych poczynań

---

*) Referat wygłoszony na posiedzeniu krakowskiego Towarzystwa Filozoficznego 5/VI. 1933.

i w potrzebie inspiratora tej samodzielności — urabiać sobie własnym poniekąd przemysłem pogląd na przeszłość i jej rozliczne związki ze współczesnością, jako widownią w przyszłości własnej już i samorzutnej działalności społeczno-obywatelsko-kulturalnej. Nauczyciel samą siłą powyższego faktu usunie się tutaj na plan dalszy, a całe nauczanie, albo raczej sztuka uczenia się pod kierunkiem, będzie się zasadzać na wdrażaniu wychowanka w kulturę i metody zdobywania sobie wiedzy samodzielnym wysiłkiem.

Jest rzeczą jasną, że na tle tej nowej idei wychowawczej i uzależnionych od niej metod nauczania, ujawnią się w wyższym stopniu, niż do tej pory, pewne trudności samego poznania historycznego. Toteż zgóry wypadnie być przygotowanym na zmierzch dotychczasowego dogmatyzmu w nauczaniu. Wprawdzie nauczanie historji, jako nieocenionego instrumentu życiowo-wychowawczego, opierać się będzie nadal z konieczności w tej nowej szkole na materjale historycznym z drugiej ręki, podanym do wiadomości ucznia bez bliższego omówienia, a teksty źródłowe i t. zw. przekazy rzeczowe posłużą uczniowi w pierwszej linji do silniejszego uzmysłowienia, pogłębienia i trafnego ujmowania materjału we właściwej atmosferze duchowej danej epoki. Niemniej jednak na tle powyższego oświetlenia i życiowego wartościowania tych już poza murami szkolnemi najtroskliwiej sprawdzonych i ustalonych faktów, wypłynie na powierzchnię nauczania, choć może nie w tym stopniu, co przy metodzie heurystyczno-źródłowej i odtwarzaniu faktów na podstawie materjału bezpośredniego — problematyka samego poznania historycznego.

Z chwilą bowiem, kiedy nie tyle nauczyciel, ile raczej uczeń, zmuszony będzie przy tej nowej metodzie samodzielnym wysiłkiem osądzać przeszłość, występować z rozmaitemi zapytaniami pod adresem dostarczonego mu materjału jak najściślej faktycznego, bez bliższego w tym wypadku oświetlenia, doszukiwać się na własną rękę zagadnień, analogij, spostrzeżeń i związków ze współczesnością, wypadnie mu być zgóry przygotowanym na rozmaite w tych doszukiwaniach się uczniowskich niespodzianki, a nawet, jak wiem z własnego doświadczenia — rewelacje.

Są kwestje, na które nauczyciel nie będzie nieraz w możności odpowiedzieć bez uszczerbku najmniejszego dla swej powagi, skoro swój autorytet jako światłodawcy i dobroczyńcy w oczach

ucznia, winien na tem zakładać, co jest wogóle dla poznania dostępne, a czego dzisiaj jest już tak dużo, a nie na tem, czego wogóle wiedzieć nie można. Wypadnie mu się zasłonić w tym wypadku prostem: nie wiem, lub odesłać ucznia dla przekonania się o tem do literatury przedmiotu, nieobjętej pomocami szkolnemi. Tam znowu, gdzie zdania mogą być podzielone i uzależnione od osobistego światopoglądu, wypadnie mu przyznać uczniowi warunkowo rację, choćby nawet, z czem nie powinno się ukrywać, samemu osobiście miało się być innego zapatrywania, przytoczyć lojalnie zdanie przeciwnika. Będzie rozumie się rzeczą taktu i umiaru pewnego ze strony nauczyciela ustrzec się w tych wypadkach pewnej przesady na punkcie wykazywania tej względności poznania historycznego na każdym kroku. Wszak głównym celem szkoły pozostanie stopniowe włączenie ucznia we wszystkie bez zastrzeżeń tryby i zakresy współczesnej kultury na podstawie pozytywnych, należycie pogłębionych, rozumowo i uczuciowo przyswojonych wiadomości.

W tych granicach, jak sądzę, umiarkowanego relatywizmu i bez pozbawienia ucznia przed czasem radości życia i pogrążania go w jakimś bezdennym, szkodliwym bezwzględnie dla wyładowania w przyszłości twórczej energji — pesymiźmie, byłoby trudno niedopatrzeć się jasnych, promiennych stron. W tym wypadku uczeń już od ławy szkolnej dowie się nie tylko, że nauka nie jest w możności dać odpowiedzi na wszystko, ale jednocześnie rozpocznie wyrabiać się i dojrzewać kosztem przeżyć i doświadczeń obcych. Zczasem oswoi się on z myślą, że na zjawiska natury społecznej jako integralny przedmiot nauki historji, można się różnie zapatrywać. Nabierze zarazem przekonania, że do tych niezwykle zawiłych zagadnień, należy podchodzić ostrożnie, z należytem przygotowaniem na podstawie niewątpliwie stwierdzonych faktów i na ich podstawie rozumowo wysnutych wniosków. Nauczy się je rozpatrywać w atmosferze nie jakiejś głuchej, ślepej na oboje oczu namiętności i fanatycznego zacietrzewienia, ale z poszanowaniem stanowiska przeciwnego, choćby nawet samemu osobiście było się wobec tych kwestyj innego zdania. Już ten sam fakt wpłynąłby niezwykle korzystnie na podniesienie poziomu naszej kultury politycznej, przyczyniłby się walnie do przytępienia ostrza naszych nieprzebierających w środkach rozrachunków partyjno-politycznych. Wszak uczeń z racji tej dyskusyjnej formy prowadzenia lekcji,

nabrałby nie tylko pewnej wprawy w ocenianiu kwestyj społecznych, ale jednocześnie pod okiem nauczyciela — pewnych manier, form i ogłady parlamentarnej w prowadzeniu rozprawy i w obronie własnego stanowiska.

II.

Odkładając do późniejszego rozpatrzenia próbę pokuszenia się o określenie historji z punktu widzenia życiowo-wychowawczego i ogólnego wykształcenia historycznego, — którego, choć pochodnego tylko i pomimo jego ścisłej zależności, nie identyfikuję jednak ze studjum historji badawczej, — mogę tutaj tylko w tym związku przemknąć się mimochodem około tej wielkiej i niezwykle podniosłej roli wychowawczej historji.

Zdaje się nie ulegać żadnej wątpliwości, że człowiek od dzieciństwa swego aż do rozstania się z życiem, pędzi podwójne życie: osobiste i jednocześnie gromadzkie. Przedmiotem nauki historji jest właśnie dążność do odtworzenia tego życia w przeszłości, albo inaczej rozwoju twórczości duchowej człowieka. Z obydwu powyższych przesłanek wynika, że historja jako odtwarzanie splotu jednostkowych i zbiorowych wysiłków twórczych człowieka, kolejno naprzemian jego wzlotów i upadków duchowych, miałaby pierwszeństwo bezsporne jako przedszkole, czy przedwiośnie, życia jednostkowego i zbiorowego przed innemi przedmiotami nauczania.

Nieodmawiając jej bynajmniej tego niezwykle zaszczytnego posłannictwa, przystępuję narazie do rozpatrzenia jej charakteru poznawczo-wychowawczego.

Niema co obwijać w bawełnę. Zagadnienie powyższe ujmuję tutaj poprostu od strony poznawczej. Historja bowiem o tyle tylko jest coś warta jako mistrzyni i przewodniczka życia, o ile, w czem — rozumie się — jest uzależniona od nauki historji sensu stricto, potrafi się zdobyć na przedmiotowe poznanie. W tym wypadku wynikające z niej wskazania życiowe, musiałyby mieć dla wszystkich bez zastrzeżeń identyczny sens i znaczenie. Jest to — podnoszę to z naciskiem — *conditio sine qua non* nietylko jej poznawczej, ale zarazem wychowawczej wartości. Zauważono bowiem gdzieś trafnie, że uczeń ma prawo do prawdy, choćby do tej, jak w innych naukach, w stanie płynnym tylko, prowizorycznym, która jest odbiciem bieżących

opinij naukowych. Tymczasem dla tej sprawy prawdomówności historji nie okazały do tej pory nasze dzisiejsze programy szkolne i opracowania dydaktyczne należytego zrozumienia.

Inaczej na sprawę tej przedmiotowości, względnie tylko podmiotowości historji, zapatrywano się dawniej, inaczej ostatnio, inaczej wreszcie filozofowie, a inaczej historycy. Dla filozofów, teoretyków poznania, miarodajnemi stawały się tutaj wyłącznie jako punkt wyjścia jakieś czysto teoretyczne, aprjoryczne, poniekąd dlatego o charakterze międzyplanetarnym pojęcia, którym jako oderwanym od przedmiotu, choć były ze samemi sobą w zgodzie, nie odpowiadała żadna rzeczywistość.

Wobec tej jednostronności założeń nie mogło się obejść bez poprawki. Wyszła ona, uzupełniając wywody teoretyków, od historyków, wyznających się o wiele lepiej na możliwościach poznawczych warsztatu swej mozolnej pracy.

W dobie naiwnego relatywizmu aż do ostatniej ćwierci ubiegłego stulecia, była ta kwestja jakoby przesądzona na korzyść objektywizmu poznania historycznego. Naprzekór ujawnionemu ustami Fausta skeptycyzmowi Goethe'go: „Was man den Geist der Zeiten heisst, das ist im Grund der Herren eigener Geist, in dem die Zeiten sich bespiegeln" i pomimo — świadomości niedostatków i ułamkowości przekazów źródłowych i co za tem idzie, trudności odtworzenia przeszłości na tak wątłej podstawie w sensie fotograficznej przedmiotowości. Co więcej, pomimo przeświadczenia o konieczności uwolnienia obrazu historycznego od urazów subjektywizmu, od nurtujących aktualnie w duszy badacza, jako dziecka swojego czasu, przeróżnego rodzaju prądów i uprzedzeń osobistych, łudzono się, nie wyłączając ostrożniejszego pod tym względem od innych Ranke'go, że tych wszystkich trudności przy dobrej woli można w odtwarzaniu rzeczywistości historycznej uniknąć.

W ślad za tem wierzono, że za pośrednictwem relacji historyka, może przemówić do nas z oddali wieków czystym, niezabarwionym subjektywnie głosem — sama przeszłość bezpośrednio.

Tymczasem w świetle rozbieżności poglądów na takie kwestje żywotne, jak: zagadnienie pochodzenia państwa polskiego; factum św. Stanisława; zapasy na śmierć i życie śred-

niowiecznego cesarstwa z papiestwem; na wartość kultury prowansalskiej i udział Odrodzenia w rozwoju duchowym Europy zachodniej; na reformację; na zasługi zdyskredytowanego w ostatnich powojennych latach parlamentaryzmu; kłócących się ze sobą zapatrywań co do odpowiedzialności za wybuch wojny światowej; czy genezy dzisiejszego przewlekłego kryzysu — wypadłoby zwątpić może w osiągalność tej przedmiotowości. Co więcej, należałoby wysnuć z tej rozbieżności poglądów wniosek, że nie tyle przeszłość jako taka, ile raczej życie jest busolą poznawczą i gwiazdą polarną historji.

Było też niewątpliwie dlatego wielką zasługą takich filozofów - myślicieli, jak Diltey, Windelband, Riekert, Simmel, Troeltsch, czy ostatnio wreszcie Spranger, że w swoich głębokich dziełach, popadając zresztą w drugą ostateczność, ujęli względność poznania historycznego głębiej i wnikliwiej, niż w dobie naiwnego relatywizmu.

Z uwagi na to, że istotę tego poznania stanowi nie wyjaśnienie jako takie, jak w naukach empiryczno-nomotetycznych, ale zrozumienie, związane nieodłącznie z podmiotem, więc poznanie to staje się możliwe wyłącznie w ramach własnej osobowości. Człowieka dzisiejszego, żeby już nie wspominać o dawnym historycznym, jesteśmy w możności odgadnąć i zrozumieć dlatego jedynie, ponieważ sami jesteśmy ludźmi. To też reprodukujemy sobie jego wizerunek duchowy na podstawie jego gestów, wyrazu oczu, min, wypowiedzeń, czy wreszcie czynów i to ściślej, lub mniej wiernie, ale zawsze poprzez szkła okularów własnych i naszej podmiotowości, czy osobowości, a nie przedmiotu samego jako takiego. Dość, że w ten sposób odtwarzamy sobie jego obraz, skażony własną indywidualnością, portret, a nie fotografję, czy mechanicznie możliwie najwierniejszą reprodukcję, na którą musielibyśmy się pisać wszyscy bez zastrzeżeń. Byłoby dlatego trudno z całą stanowczością orzec, który z tych kilkunastu podmiotowo zabarwionych wizerunków duchowych, a wyszłych z pod pióra kilku różnych historyków: Grzegorza VII, Lutra, Fryderyka II, okazałby się ścisły i wierny. Abstrahując bowiem od tego, że każdy z nich w swoisty sposób odbił się w duszy historyków-odtwórców, to nawet i w tych przekazach źródłowych, jako świadectwach ludzkich, na podstawie których został skreślony, tkwi już sporo osądów i subjektywizmu.

Cały w takim razie sekret ściągałby się do tego, ażeby przy tem odtwarzaniu przeszłości — skoro już o osiągnięciu czystej przedmiotowości niema mowy — przynajmniej uniknąć możliwej do uniknięcia wogóle subjektywności. Dotyczy to tutaj tak dobrze osobistości historycznych, jak ponadjednostkowych stanów i związków etc.

W rzeczy samej zpowodu nieprzejrzanej mnogości szczegółów i zjawisk dziejowych, skazani jesteśmy, zwłaszcza w szkole, na przeprowadzenie między niemi trzebieży, na tworzenie przeróżnych skrótów myślowych, wychodząc zawsze od concretum do uogólnień. Tymczasem nie z niemi jako takiemi, ale z mnóstwem niepowiązanych i odosobnionych osób, zjawisk i stanów zbiorowych, mamy w rzeczywistości do czynienia.

Pomijając już potężne indywidualności dziejowe, jako symbole całych epok i złączonego z niemi całego kompleksu najprzeróżniejszych zjawisk, przynależnych do poszczególnych dziedzin kultury, a niekoniecznie bezpośrednio związanych z temi osobistościami — należą tutaj takie pojęciowe uproszczenia, jak anonimowe rasy, ludy, szczepy, państwa, stany, partje, wyznania i kościoły, bez których wprost nie do pomyślenia stałoby się objęcie tej całej powodzi zjawisk.

Dodać do tego należy jeszcze, że powyższego wartościowania i doboru materjału historycznego, dokonywamy w wątpliwym pryzmacie, choćby nawet bezwiednie, jakichś naszych wyłącznie osobistych uprzedzeń i interesów, bo do tej pory nie jesteśmy w posiadaniu taryfy tych wartości, uzasadnionej bezpośrednio z punktu widzenia naukowego. Związani bowiem jesteśmy z falą bieżącego życia, ideałów estetycznych, społecznych, religijnych, nacjonalistycznych, czy światopoglądów naukowych. Niepodobna jest oderwać się nam przy tem odtwarzaniu zakrzepłego życia od tego całego dobrodziejstwa inwentarza aktualnie płynącego życia społecznego. W jednym i drugim kierunku otwierają się tutaj naoścież wrota przed dowolnością historyka-badacza.

W świetle wyżej podniesionych zarzutów, posiada historja dla czystej teorji poznania, wychodzącej z oderwanych założeń, którym żadna rzeczywistość nie odpowiada, a jedynie tylko zgodnych z samemi sobą — wartość poznawczą wyłącznie względną. W przeciwstawieniu do historyków, przechylających się na stronę czystego objektywizmu, bądź, jak Marks, lub Lam-

precht, kruszących kopję o tę prawdę w ramach jednej tylko wyłącznie doktryny, czy światopoglądu historycznego, oświadczają się ci skeptycy, — zgodnie zresztą ze swem założeniem — za możliwością zaistnienia wielu rozbieżnych na tę samą sprawę poglądów, a nie jednego uniwersalnego. Dla nich w najpełniejszem tego słowa znaczeniu jest nie tylko historja, ale cała wogóle nasza wiedza, jak chce Nietsche, odbiciem jedynie naszych dążności, orężem tylko i ideologją samą w zmaganiach o byt (Wille zur Macht).

W tej też myśli Lessing w swoich „Prolegomena“, poczytuje historję za dążność do nadawania sensu — jakiejś bezsensowej treści, „als Sinngebung des Sinnlosen“, a aktualność bieżącą z całym jej balastem, poza którą wyjść nie można, za wszechwładną królową dziejów.

W konsekwencji powyższego stanowiska odzywały się głosy, co prawda, nieliczne i odosobnione, za wysortowaniem zupełnem i usunięciem historji z zespołu przedmiotów nauki szkolnej. Podnoszono m. i. przeciwko niej zarzuty, że jako bezsensowna zupełnie rupieciarnia, odciąga młodzież z największą szkodą od życia. W rzeczy samej okazałaby się przeszłość piątem kołem u wozu, gdyby, jak się upierają przy tem skeptycy, sama przez się niczem nie była, a nabierała dopiero pewnego sensu wyłącznie pod wpływem współczesności, gdyby z otchłani jej nieprzejrzanych mroków wyławiało się wyłącznie tylko to, coby się samemu w nią włożyło, względnie czegoby się w niej szukało.

Tymczasem nawet w ramach powyższego krańcowego relatywizmu, ujmującego prawdę historyczną w pryzmacie jak najściślej zmiennych warunków bieżącego życia, byłoby trudno narówni z innemi przedmiotami humanistycznemi odmówić jej racji bytu nie w innem, ale w tem właśnie aktualnem życiu. Jak już bystro zauważył Nietsche, a poniekąd także Goethe, dla którego cała bez reszty wartość historji streszczała się wyłącznie w entuzjaźmie, jaki jest zdolna obudzić — dopiero w perspektywie tej na indeksie pomieszczonej przeszłości, zyskują naprawdę na pogłębieniu i wartości dzisiejsze ideały, prądy i dążności, dostarczają przekonywujących argumentów rozumowych i uczuciowych w walce z przeciwnikiem i chronią w drodze spieniężania jej doświadczeń od nieopacznych pociągnięć. Dość, że nawet jak najściślej ze stanowiska tych nieprzejednanych pesymistów, a w pogoni, jak chcą, za tą bodaj tylko specjalną pod-

miotową prawdą historyczną, musiałaby się w walce o byt ostać historja jako narzędzie walki i zgodnie z ich założeniem zróżniczkować się nie na jedną, ale na kilka różnych historyj według tych nurtujących aktualnie światopoglądów, wyznań, narodowości i interesów, oraz dążności najprzeróżniejszych grup społecznych.

III.

Rozprawiliśmy się zatem z filozofami, teoretykami poznania. Zasługą ich pozostanie zwrócenie bliższej uwagi na trudności poznania historycznego, na jego zależność od życia bieżącego, od podmiotu, przepuszczającego materjał historyczny przez sito najrozmaitszych punktów widzenia, od osobistego ustosunkowania się do tych aktualjów samego odtwórcy, czy wreszcie od indywidualnego uzdolnienia badacza na punkcie wczuwania się w ducha danego czasu i odtwarzającego i komentującego tę przeszłość w jego świetle mniej lub więcej ściśle. Skolei wysłuchajmy, ażeby się ustrzec jednostronności, także drugiej strony. Na myśli mam tutaj bardziej bezpośrednio od nich zainteresowanych w tej sprawie historyków. O ile w dobie naiwnego nieco relatywizmu z przedostatniej ćwierci XIX stulecia, nie doceniano, o tyle znowu w ostatnich czasach przeceniono znaczenie subjektywizmu w odtwarzaniu przeszłości. Tymczasem ta podmiotowość, co przeoczyli filozofowie, ma swoje określone granice. Bo chociaż zgodzimy się z nimi, że sylwetki duchowe Chrobrego, Lutra, czy Voltaire'a, mogą, w opracowaniu kilku różnych historyków odchylać się nieznacznie w przeciwstawieniu od siebie, to jednak z Chrobrego niemożna zrobić pacyfisty, z Lutra, skoro stoi twardo na gruncie pisma świętego — wolnomyśliciela, a z Voltaire'a zatopionego w zaświatach własnych uczuciowych stanów, mistyka.

Przechodząc znowu od osobistości dziejowych, do t. zw. zjawisk kolektywnych, nikt nie będzie obstawał przy indywidualiźmie w dobie wczesnego średniowiecza, poczytywał odrodzenia za dobę oglądającej się we wszystkiem na niebo i piekło religijności.

Pomimo nieuniknionych — przyznaję — odchyleń od rzeczywistości historycznej, każdy z tych odtworzonych źródłowo obrazów trafia w swym opisie w samo sedno rzeczy. Dlaczego? Bo poprostu dowolności historyka-badacza, o czem przepomnieli

skeptycy, zarówno w zakresie doboru materjału, jak i jego osądu, stają wpoprzek źródła. Niewątpliwie historyk - podmiot, — w czem przypomina artystę-plastyka, muzyka, czy śpiewaka — odtwarza obraz przeszłości na podstawie nieraz niewystarczającego przekazu źródłowego, ucieka się gwoli objęcia nadmiaru szczegółów do wyboru, do skrótów, pojęć, uogólnień. Ale zapytać się można, która nauka poza historją nie ucieka się do tych uproszczeń? Za każdym przecież razem główne kontury i linje w tych obydwóch wypadkach, t. j. przy uzupełnianiu intuicją niedostatków źródłowych, czy przy wyborze, pozostają te same, nie tkwią zakotwiczone wyłącznie w umyśle samego tylko odtwórcy, ale na zewnątrz, w tych źródłach, na których powstanie i zachowanie nie wywarł on żadnego wpływu.

W konsekwencji powyższego, rekonstrukcja artystycznej wazy ateńskiej musi odpowiadać ocalonym skorupom. Nie może ona, skoro jej szczątki zdradzają wypukłe krzywizny, naśladować i oddawać w swych odtworzonych kształtach — płaskiego półmiska. Wskrzeszenie znowu obrazu przeszłości na podstawie już nie, jak przedtem, pozostałości rzeczowych, ale przekazów źródłowych pisemnych, tak samo, jak przedtem tej wazy, musi niezależnie zupełnie w tym wypadku od historyka, znaleźć aprobatę swoją ze strony faktów, ustalonych na innej podstawie. Najważniejsze tem samem punkty mieszczą się raczej nie tyle w dyspozycji podmiotowej, ile raczej w przedmiocie a priori, niezależnie od podmiotu danym. Materjał źródłowy dochodzi zresztą do naszej wiadomości niekoniecznie w postaci surowej. Zawiera on już najczęściej osądy, umożliwiając nam tem samem głębsze wniknięcie w człowieka i jego dzieła. Portrety historyczne tej samej osoby, choć w drobnych szczegółach różnią się między sobą, wykazują jednak między sobą pewne wspólne zasadnicze znamiona i rysy. Czołowym właśnie postulatem historji, staje się odciążenie odtworzonych źródłowo obrazów przeszłości od tych podmiotowo zabarwionych odchyleń, żeby już przymrużyć oko na to, że i inne szczegółowe nauki nie są w możności dać wyczerpującej odpowiedzi na wszystko bez reszty.

Obok źródeł, w drugim odwodzie na straży tej podmiotowości poznania historycznego, stoją coraz doskonalsze metody krytyczne w zakresie pogłębienia interpretacji przekazów źródłowych, odwoływanie się prócz relacyj pisanych, do t. zw. źródeł materjalnych. Starając się nadążyć za potrzebami chwili, zmu-

szona jest nauka historji do ujmowania przeszłości pod coraz innemi kątami widzenia, do odsłaniania i przeorywania lemieszem poznania historycznego coraz to innych ugorów przeszłości.

Pozostawałoby jeszcze jako poręka tej przedmiotowości w trzeciej instancji, — nie licząc już źródeł i coraz subtelniejszych metod, a nie bez zasługi w tym wypadku teoretyków poznania, — bez porównania wrażliwsze i delikatniejsze, niż w dobie naiwnego relatywizmu, poczucie niebezpieczeństwa narażenia się na to zamącenie zakrzepłego i obumarłego życia, własną osobowością, a stąd także i świadomość konieczności trzymania się jak najściślej źródeł i ustalania z największą ostrożnością ich prawdomówności.

Obok własnej wchodzi w rachubę tutaj jeszcze kontrola postronna. Dzięki temu ta sama rzeczywistość historyczna znajduje odbicie nie w jednym, ale w wielu podmiotach, z korzyścią — rozumie się — największą dla wyeliminowania tych nalotów i wtrętów bezwiednych, subjektywnych.

Dość, że w ten sposób, mimo przeciwnych pozorów, zbliżamy się mozolnie krok za krokiem do pożądanego, choć niedościgłego nigdy w zupełności ideału przedmiotowości. Wszak niedarmo przed przystąpieniem do samodzielnego opracowania jakiegoś zagadnienia przeszłości, rozpoczynamy od troskliwego rozczytywania się w jego literaturze. Byłoby dlatego zewszechmiar pożądaną rzeczą opracowanie dla celów umożliwienia tej kontroli nad samym sobą, studjum historji historjografji i tych osobistych poglądów historyków, przeróżnych doktryn i szkół historycznych, których zresztą nie jest tak wiele, z myślą o odciążeniu, możliwie największem przeszłości od tych ewentualnych skaz i naleciałości tej podmiotowości.

Pozostawałaby jeszcze ostateczna konkluzja. Po rozejrzeniu się bezstronnem w argumentach i racjach tych obu krańcowo przeciwstawnych poglądów, należałoby szukać rozwiązania tych sprzeczności na linji kompromisu, przeciwstawienia się zarówno niedociągnięciom na punkcie powyższego zagadnienia historyków, zwłaszcza tych z doby naiwnego relatywizmu, jak przeciągnięciom we wprost przeciwnym kierunku filozofów-teoretyków poznania.

Odtworzony bowiem źródłowo przez historyka obraz przeszłości, nie jest w rzeczywistości, ani wyłącznie czysto subjektywnym tworem wyobraźni, ani ściśle przedmiotowym. Podobnie, jak na posąg, wykuty przez rzeźbiarza i na portret malarza, składają się na niego obydwa pierwiastki podmiotowej i przedmiotowej rzeczywistości. W rzeczy samej, nie będąc ani podmiotowem czysto, ani ściśle przedmiotowem odtworzeniem przeszłości, jest on czemś trzeciem, w każdym razie jakiemś novum, wypadkową w swej wewnętrznej treści obydwu żywiołów, jakąś złożoną osobną wartością poznawczą, zbliżającą się do t. zw. prawdy transsubjektywnej, czy międzypodmiotowej, dostępnej wyłącznie dla zdolności poznawczych człowieka. W konsekwencji wypadłoby przekazaną nam przez starożytność sentencję po myśli teoretyków poznania uzupełnić i dopiero po ich zastrzeżeniu, ujętem w słowa: „vita magistra historiae“ — dodać, czyniąc w tym wypadku ustępstwo historykom: „historia magistra vitae“. Pomiędzy temi dwoma biegunami podmiotowości i przedmiotowości, któremi są życie bieżące i przeszłość, falują szeroko, na podobieństwo wahadła, odchylając się bardziej raz w jedną, to znowu w drugą stronę, wartości poznawcze i dzielące z niemi losy — wskazania życiowo - wychowawcze historji.

JADWIGA LECHICKA (Warszawa)

W sprawie wyników nauczania historji w klasie I-szej gimn.

Na to, czy istotnie osiągamy w klasie dobre „wyniki nauczania“ wpływają różnorakie czynniki. Za najważniejsze z nich zwykliśmy uważać cztery następujące: osobowość nauczyciela, osobowość ucznia, programy i metody nauczania. Wystudjowanie każdego z tych czynników z osobna, przyczynia się oczywiście do teoretycznego pogłębienia zagadnienia, bynajmniej wszakże nie upoważnia jeszcze do wniosków. Wymienione warunki bowiem, nie są od siebie niezależne, przeciwnie tworzą splot nierozerwalny, wzajemnie wpływają na siebie, a przedewszystkiem zwracają się ku osobie nauczyciela, od którego w pierwszym rzędzie zawisło urzeczywistnienie zamierzonych zmian. Dlatego jest rzeczą zrozumiałą, że przy zmianach programu i metod nauczania koniecznie trzeba pomyśleć, w jakim stopniu oraz w jakich kierunkach zwiększają się wymagania, jeśli chodzi o przygotowanie naukowe nauczyciela.

Osobowość współczesnego pedagoga, świadomie realizującego programy, oprócz pogłębiania jego wiedzy specjalnej, musi się wzbogacać o pewne przygotowanie psychologiczno-filozoficzne, pedagogiczne, poznawcze. Nowe programy bowiem opierają się na założeniach dzisiejszej znajomości psychiki dziecka i cały ich sens staje się nam prawdziwie jasny dopiero wówczas, gdy sami te założenia przemyślimy.

Z założeń psychologicznych uwzględnić zkolei należy te, które nam, nauczycielom historji, wyjaśniają oddziaływanie na młodzież obrazów i zagadnień historycznych. Albowiem nie licząc się z takiemi przesłankami, moglibyśmy zerwać nić porozumienia z klasą, albo nawet nici tej nie nawiązać wcale

i nasze usiłowania obijałyby się o brak oddźwięku — pierwszego składnika przeżycia, przemyślenia i zapamiętania faktów dziejowych. Za psychologiczne założenia przy nauczaniu historji można uznać podstawy psychologji strukturalnej, pod której wyraźnym wpływem pozostają nowe programy, a która pozwala zrozumieć, iż można nawiązać kontakt z wielu jednostkami odrębnemi, tworzącemi jedną klasę szkolną.

Psychologja strukturalna bowiem na czoło swych pojęć wysuwa „przeżycie“, „strukturę“ psychiczną jednostki. Przeżycia są najważniejszemi składnikami treści wewnętrznej człowieka. Nie każde jednak dziecko czerpie przeżycia z zagadnień jednego i tego samego typu. To co dla jednego dziecka obojętne, to może oddziaływać na drugie w sposób decydujący, może je olśnić lub zapalić. że każdy z nas spostrzega specjalne objawy życia, że zapamiętywa dobrze niektóre tylko — do jednej grupy należące zjawiska, czy problemy, że dalej wyraża się w życiu przy pomocy oddziaływania na te zjawiska, które najwięcej miejsca zajmują w jego życiu wewnętrznem — na to wpływa t. zw. struktura psychiczna jednostki. A skoro tak jest, musimy obserwować, jak reagują poszczególne jednostki na konkretne zagadnienia historyczne. Zaobserwujemy, że część dzieci lubi opowiadania o władcach, więcej słucha w podnieceniu o tem, że np. władza faraonów czy monarchów perskich była nieograniczona, niż o czemkolwiek innem. Zapala się opowiadając o organizatorach politycznych i zwycięzcach. Te dzieci radośnie przeżywają blaski zwycięstwa, marzą o potędze i rozkazywaniu, w nich upatrują największe wartości życia. Jeśli nie marzą o tem, żeby być królami, to tylko dlatego, że nie wierzą już w bajki. Tacy uczniowie reprezentują strukturę polityczną (Edward Spranger).

Są inne dzieci, które nas pytają o wartość pieniądza, interesują się bogactwem, więcej imponują im skarby faraonów aniżeli ich władza, — więcej kość słoniowa i złoto użyte przy budowlach Akropolis aniżeli talent Fidjasza. Nie muszą koniecznie wyrosnąć na dziejowych materjalistów, ale odznaczają się już od młodości t. zw. strukturą ekonomiczną. Wśród naszych młodych słuchaczy znajdują się napewno i tacy, których interesuje najwięcej zagadnienie prawodawstwa pod kątem widzenia sprawiedliwości. Uważają, że niewolnictwo jest krzywdzące i często pytają, w jaki sposób możnaby zapobiec nierównościom pomiędzy ludźmi. Takim jednostkom przyznaje Spran-

ger strukturę społeczną. Inne dzieci za najważniejszą sprawę uważają poznanie prawdy. Mogą się nauczyć, co poszczególni uczeni mówią o Homerze i zapamiętają to doskonale, ale ponadto chcą wiedzieć jak to było z tym Homerem naprawdę. Te dzieci nietylko magazynują wiedzę i lubią być pytane, lecz także patrzą na nią (naukę) jako na narzędzie ludzkiej ekspansji w życiu. Są to jednostki o strukturze teoretycznej.

Bywają w naszej gromadzie i tacy uczniowie, dla których najważniejszem jest sprawa piękna i jego odczucia. Lubią oglądać ilustracje posągów, świątyń czy piramid — słuchać opowiadań o pięknie przyrody. Uczniowie ci wczuwają się w sytuacje historyczne podobnie, jak aktor wyżywający się na scenie. Dla nich zagadnienia czy fragmenty z historji są głównie pięknem przeżyciem, niekiedy dramatem, lecz ze ścisłą wiedzą historyczną u nich dość jest ciężko. Jest to struktura estetyczna.

Spotkać można nakoniec dzieci, które najbardziej i najżywiej interesują się sprawą życia pozagrobowego i zbawienia duszy. Oceniają one religję jako „dobro i zło". Skłonność do moralizowania przenoszą z życia do historji i używają swej wiedzy historycznej do prawienia morałów. Są to niewątpliwie jednostki o strukturze religijno-moralnej.

Naturalnie takich czystych typów strukturalnych jest stosunkowo bardzo mało a społecznie pożyteczniejsze są jednostki o strukturach mieszanych, dlatego musimy pamiętać o konieczności uwzględniania zjawisk historycznych możliwie wszechstronnie. Musimy tak traktować w szkole historję, ażeby w każdym okresie nauczania każde dziecko, o każdej strukturze psychicznej, znalazło dla siebie strawę duchową, właściwości zaś strukturalne, ułatwiające mu i udostępniające pewne pojęcia czy obrazy z historji, mają być podstawą, do której dobudowywać się będzie i niejako doczepiać treść innych działów wiedzy mniej dla niego przystępnych. Świadomość o typach strukturalnych takiej grupy jak klasa wiązać się musi węzłem naturalnym z daną fazą rozwojową zespołu. Młodzież 13—14 letnia ma potrzebę konkretnego ujmowania swojej wiedzy, dowiaduje się z zapałem, jaki był wzrost i trwałość życia poszczególnych ludzi; lubi, żeby każde zjawisko miało swoją monografję z wyliczeniem „ważnych szczegółów" szanuje realną, objektywną wiedzę dopowiedzianą do końca i precyzyjnie. Dziecko w tym okresie umie się z nami porozumieć; wypowiada często sądy

trafne, z któremi zgadza się człowiek dorosły. Nasza zgoda, czy nawet nasze uznanie ośmielają je i wtedy próbuje ono mówić coraz więcej, próbuje dopełniać myśli kolegów, nie zgadzać się z niemi. Sama się tedy narzuca do pracy metoda dyskusyjna jako forma rozwijająca i budząca zainteresowanie.

Przechodząc do sprawy metody nauczania historji w klasie I-szej muszę zaznaczyć, iż mimo swej popularności metoda dyskusyjna jest bardzo trudna, wymaga pierwszorzędnego przygotowania nauczyciela i nadzwyczajnego opanowania klasy. Daje bowiem dobre wyniki tylko wówczas, gdy wypowiedzenia dzieci zbierzemy i uporządkujemy; gdy tym wypowiedzeniom nadamy pewien kierunek zgóry ułożony i ani przez chwilę nie stracimy z oczu celu, do którego zdążamy. W klasie I-szej nowego typu mamy przeważnie młodzież 12—14-letnią; kończy się tutaj zatem okres dzieciństwa, zaczyna się nowy, tak zw. młodzieńczy. Okres ten dla nauczania historji przypada w sposób niejednolity [1]); cechuje go wchłanianie materjału naukowego według kategoryj starych z poprzedniego okresu dzieciństwa i nowych. Zaczyna się nowe przerabianie i przewartościowywanie wiedzy, zaczyna się przyzwyczajenie do abstrakcji, doprowadzającej do tworzenia się idei. Wiadomo, że okres ten charakteryzuje wytężona praca wewnętrzna; zpoczątku mało uświadomiona, zmącona, ale wzbogacona przez wpływ czynników natury fizjologicznej. Jeżeli się chce dla młodzieży w tym wieku z metody dyskusyjnej uczynić walny środek kształcenia umysłu, do czego się zresztą ona wybornie nadaje, to trzeba dobrze zdawać sobie sprawę ze znaczenia i wagi poszczególnych jej ogniw, trzeba umieć wydobyć na jaw wszystkie tkwiące w niej trudności i posiąść sztukę ich stopniowania od najwcześniejszego okresu nauczania, a do tego potrzebne są i psychologja dziecka i kultura filozoficzno-logiczna i wyrobienie społeczne nauczyciela. Wypaczanie metody dyskusyjnej spotyka się w szkole dość często i bardzo często ofiarą padają właśnie wyniki nauczania. Dyskusja, pozbawiona ścisłego planu (w umyśle nauczyciela) i momentów sumowania wiedzy, stwarza niebezpieczne złudzenie: i młodzieży i nauczycielowi wydaje się, że wszystko idzie doskonale, kilkanaścioro dzieci zabiera głos i ma coś do powiedzenia, gdy tymczasem dziecko nie

[1]) Cecylja Świderkówna. Objektywne podstawy nauczania historji. str. 13.

daje należytego wysiłku, większość klasy nie orjentuje się w całości zagadnienia i prawie nikt go nie utrwala. Niebezpieczeństwem tak pojętej dyskusji jest to, że nauczyciel i młodzież przyzwyczajają się do linji najmniejszego oporu i uważają ją za najlepszą.

Drugą kwestją ważną, od której zależą dobre wyniki nauczania, a wiążącą się integralnie z metodą stosowaną w szkole, jest odpowiednie kształcenie pamięci historycznej ucznia. I w tej dziedzinie wielu z nas również błądzi. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że dzieciństwo jest najlepszym okresem dla trwałości pamięci — punkt kulminacyjny przypada według niektórych badań [1]) około 12—13 roku życia — to wynika stąd teza o wyzyskaniu tego czasu dla przyswojenia dziecku pewnej ilości faktów „godnych pamięci", a wszak tyle ich program zaleca i na nich uczyć mamy myślenia i wnioskowania. Do niedawna twierdzono, że pamięć wykształcona na dowolnym materjale obsłużyć potrafi wszelkie dziedziny życia np. słówka łacińskie do rozumowań geometrycznych. Było to w epoce tak zwanego kształcenia formalnego. Głębsza analiza psychologiczna wykazała, że poglądy na kształcenie formalne nie dadzą się utrzymać, że np. wyrobienie w sobie punktualności zawodowej nie da się przenieść na punktualność w życiu rodzinnem czy społecznem. To samo dzieje się w dziedzinie pracy umysłowej. I dlatego każdy przedmiot nauczania musi kształcić pamięć we własnym zakresie, tak samo orjentację, konsekwentne myślenie, które w naszym przedmiocie nosi nazwę historycznego, charakterystykę postaci, kojarzenie faktów historycznych, szukanie przyczyn i skutków, racji i następstwa, czyli pamięć rozsądkową. Ułatwieniem dla kształcenia tej pamięci historycznej w klasie I-szej będzie ta okoliczność, że dzieci mają skłonność do wypowiadania się w słowie i w piśmie. Należy więc wyzyskiwać ich pęd do dłuższych odpowiedzi, do opowiadań, do zaznajamiania się z podręcznikiem i odpowiednią lekturą, z ilustracjami i wycieczkami. Należy przemyśleć sposób robienia notatek historycznych czyli tak zwanych zeszytów pracy, ażeby stały się one istotnie ogniwem czy kluczem łączącym lekcję szkolną z pracą domową ucznia. Podobne znaczenie, jak notatka, winny mieć ćwiczenia chronologiczne i synchronistyczne. Dla wiedzy pamięciowej

[1]) Cecylja Świderkówna: op. c., str. 11.

ucznia nie wystarczy bowiem samo robienie takich ćwiczeń przez młodzież: należy — i to koniecznie, pod grozą próżnego wysiłku — utrwalać je w jej pamięci zapomocą częstego powtarzania i odpytywania. Analogicznie do zeszytów i ćwiczeń postępować musimy z mapą: zarówno z podręcznym atlasem ucznia jak i z mapą ścienną. Jak wiadomo, atlas i mapa ścienna służyć mają kształceniu pamięci przestrzennej, dlatego jest rzeczą bardzo ważną, ile razy i jak często tej mapy używamy. Ograniczanie się tylko do „pokazu“ na mapie, jak to najczęściej w klasie ma miejsce, jest niedostateczne i wiele korzyści przynieść nie może. Mapa przy nauczaniu historji nie powinna odgrywać roli tylko ilustracji, ale winna być istotnie warsztatem pracy ucznia, miejscem doświadczeń i eksperymentów. Słabą stroną wielu lekcyj pod względem kształcenia pamięci historycznej, a co zatem idzie i zalecanych wyników nauczania, jest brak odpowiedniej egzekutywy ze strony nauczyciela. Wzmocnienie tego zabiegu metodycznego wydaje się wręcz koniecznością, a wiąże się ściśle z metodą dyskusyjną, czy wykładem, z objaśnianiem tekstów źródłowych, ilustracyj, czy map. Jeżeli egzekwować będziemy stale i systematycznie na każdym kroku, to wiele osiągnąć możemy. A jeżeli do tego, nie poprzestając na zmechanizowanej sprawności ucznia, rozbudzać w nim będziemy roztropną czujność w stosunku do możliwych trudności i powikłań oraz podstawy głębokiego poczucia odpowiedzialności za to czy i jak się uczy, to będziemy mieli w szkole to, co mieć możemy: zadatek na dobrze przygotowanych, rzetelnych pracowników.

W celu utrwalenia wiedzy w umyśle ucznia urządzamy w klasie co jakiś czas lekcje tak zwane syntetyczne. Mogą one i powinny mieć miejsce i w klasie pierwszej. Takie lekcje są zazwyczaj wielkiemi repetytorjami zdobytych w ciągu kilku czy kilkunastu godzin wiadomości historycznych. Wartość ich jest bardzo wielka. Utrwalenie i szkolenie rozpoczyna się od „rozległej“ podbudowy z nauk ogólnych (korelacja). O jakości i celowości decyduje jedynie cel, któremu wszystko jest podporządkowane: wprawa w wiedzy i w myśleniu historycznem. Dlatego jest rzeczą bardzo ważną, jak młodzież do tych „syntez“ dochodzi, czy naprawdę samodzielnie czy też na pasku i pod wyraźnym dyktatem nauczyciela, jak to najczęściej bywa. Ażeby nie hamować samodzielności ucznia, nauczyciel winien w czasie

takich prac ograniczać się tylko do stawiania pytań oraz do dyskretnego kierowania dyskusją.

Pewną odmianą metody nauczania na tym stopniu, może być tak zwana dramatyzacja zjawisk historycznych. Może ona być ośrodkiem nauczania, może ułatwić zapamiętanie przez to, że materjał faktu podajemy w formie, przemawiającej do wyobraźni młodzieży. Fakt historyczny czyni się wtedy materjałem estetycznego przeżycia dziecka. Chodzi jednak o rozmaitość tych przeżyć; zaprawiając do pracy intelektualnej, musimy czerpać przeżycia w wysiłku intelektualnym młodzieży, możliwie w wysiłku zbiorowym. Stąd podręcznik, czytankę, czy wykład, czy swobodną, dyskretnie kierowaną dyskusję musimy dla tej dramatyzacji logicznie uporządkować. Wybrać musimy zagadnienia centralne i drugorzędne — musimy je odpowiednio rozplanować. Np. igrzyska olimpijskie przedstawiamy jeko szereg scen dramatycznych: 1) obrazek wyjeżdżających do Olimpji uczestników zawodów i widzów — ich rozmowy, 2) nabożeństwo przed zawodami, przysięga zawodników, 3) przebieg igrzysk, 4) rozdanie wieńców zwycięzcom, 5) powrót zawodników do miast rodzinnych. (Ł. Rydel „Ferenike i Pejsidoros").

Podobnie kreślimy dzieje upadku niepodległości Grecji: z wojny z Macedonją przedstawiamy szereg obrazków, nakreślamy wybitniejsze postacie, podajemy grozę klęski pod Cheroneą. Wrażliwa młodzież sama dochodzi wtedy do określenia, że wspomniana wojna jest walką o niepodległość. Sama charakteryzuje poziom duchowy Aten; na ich tle wydobywa postać Demostenesa — reasumuje wpływ kultury greckiej na barbarzyńców po zapoznaniu się z postacią Aleksandra Macedońskiego. W ten sposób przy pomocy całej klasy narasta plan zagadnienia. Plan ten powinien być przyjęty po skończonej dyskusji, jako wynik pracy zespołowej. Każdy uczeń powinien czuć i rozumieć jego wagę. Po takiej pracy przygotowawczej możemy być spokojni, że także samodzielnie potrafi opracować plan zagadnienia historycznego. Z takim planem wiążemy sprawę jego ewentualnego zanotowania w zeszycie, za które bierzemy całkowitą odpowiedzialność.

W ostatnich czasach nauczyciele historji sięgnęli dość nagminnie do pomocy tak zwanego zeszytu przedmiotowego. Nie wchodząc w szczegółowe rozważania, czy istotnie i w każdej klasie zeszyt taki winien być prowadzony, pragnę tylko podkreślić,

że zeszytu tego nie powinno się uważać za cel nauczania historji, co mogłoby się wydawać, zważywszy zbyt wielką jego popularność obecnie (młodzież pisze dużo na lekcjach, poleca się jej pisać wiele i w domu, dużo odczytuje z zeszytu w klasie). Zeszyt przedmiotowy jest i pozostanie tylko środkiem pomocniczym w kształceniu umysłu dziecka, tylko środkiem umacniania i porządkowania jego wiedzy i dlatego winien być pod względem treści starannie przemyślany, nie może zawierać w sobie zbyt wiele lub zbyt mało wiedzy historycznej, oraz treść jego musi być młodzieży dobrze przyswojona, co nauczyciel winien sprawdzać.

Z umiejętnem prowadzeniem zeszytu historycznego (takiego, który nie jest ani nowym podręcznikiem, pisanym przez ucznia, ani lichem odtworzeniem wykładów nauczyciela) wiąże się sprawa tak zwanej schematyzacji zjawisk historycznych. Ważną jest ona i ze względu na olbrzymią ilość materjału, który nieschematyzowany może się zbytnio „zlewać“ ze sobą, oraz ze względu na fakt, iż w tym okresie uczenia się młodzież łatwiej pamięta różnice aniżeli podobieństwa zjawisk czy ludzi, łatwiej rozumie przeszłość przez teraźniejszość, aniżeli naodwrót.

O tem ostatniem t. zn. o aktualizacji pamiętać zwłaszcza musimy dobrze, gdy chcemy osiągać dobre wyniki w dziale wychowawczym. Chcąc przeto dać obraz teatru greckiego, opowiadamy najpierw o teatrze dzisiejszym i porównujemy go z tym odległym; chcąc opisać greckie igrzyska olimpijskie, zapytujemy najpierw o współczesne zawody sportowe, które młodzież zna dobrze; chcąc uświadomić młodzieży wielkość świątyni starożytnej, pytamy najpierw o rozmiary tej, którą stale obserwuje i widzi, a nie naodwrót.

Co zaś do wyników z zakresu „korelacji“, to przypomnieć trzeba, że do jej wytwarzania wszyscy jesteśmy powołani, zarówno polonista i historyk, jak matematyk, geograf czy przyrodnik. Wszyscy musimy wspólnie dokonać rozkładu pracy i wszyscy musimy znać dobrze nietylko swój własny program, ale i wspólny dla całej klasy. Budowanie zaś wyników z tego działu pracy nie może się ograniczać tylko do stwierdzenia, że historyk „wyprzedził“ polonistę o parę przepisanych programem dni, ani nawet tylko do robienia t. zw. koncentracji zagadnień, ale sięgnąć musi i do tego, jak to zrobił pod względem treści poznawczej i wychowawczej. Obok więc korelacji wiedzy postawić będzie można i należy korelację metody i współpracy.

Omówiłam bardzo pobieżnie temat związany ze sprawą wyników nauczania historji w klasie I-ej, a raczej z warunkami, od których owe wyniki w wysokim stopniu zależą. Sumując moje uwagi pragnę jeszcze podkreślić, że nie wystarczy, ażeby nauczyciel miłował przeszłość i ażeby miłował historję jako naukę, trzeba żeby umiał dobrze udowadniać swoim młodym słuchaczom, że właśnie prawda naukowa kształci nietylko umysł, lecz przedewszystkiem charakter. Aby zaś to zamierzenie istotnie mogło się udać, musi się nauczyciel liczyć z psychicznemi właściwościami swych wychowanków. Im młodzież młodsza, tem więcej uwzględniać należy założenia psychologiczno - poznawcze. To prowadzi do samokształcenia się w tym kierunku. Jeżeli terenem doskonalenia się będą nietylko kursy i zjazdy, ale gdy ruch, postęp, cierpliwa i wytężona praca nad sobą ogarnie Radę Pedagogiczną, tę istotną komórkę społeczności nauczycielskiej, to dotrzymamy napewno kroku nowym hasłom i proponowanym wynikom programowym. Ten stały wysiłek nauczyciela może być jedynie gwarancją uzyskania owych wyników. Są one warunkiem nie tylko przejścia dziecka z klasy do klasy, ale, dobrze utrwalone, stają się również składową częścią ogólnego poziomu kulturalnego. Jako takie ważne są wielce dla szkoły i dla życia i z tej przyczyny podkreślenie ich i wyszczególnienie w programach uważam za słuszne i celowe.

ADAM KŁODZIŃSKI (Kraków)

Związek uniwersyteckiego studjum historji ze szkolnem

Z powodu artykułu na ten temat Prof. Bujaka

Czuję się nader szczęśliwy, że mogę moje skromne uwagi nawiązać do pełnego troski obywatelskiej studjum Prof. Bujaka na temat reformy historycznych studjów uniwersyteckich [1]). Studjum to bowiem poczytuję za cenne zjawisko naukowe w naszej powojennej literaturze dydaktycznej. Chodzi tutaj o ujęcie sedna rzeczy, o sięgnięcie do samych podstaw nauczania i to, jak sądzę, nie tylko jednej historji, ale za jej przewodem wszystkich innych przedmiotów nauczania. To wszystko bowiem, co do tej pory na temat nauczania wypisano, choć jest niewątpliwie interesujące i wartościowe, omijało ten właśnie problem studjów uniwersyteckich, nie wyłączając czynników oficjalnych, choć niewątpliwie otwierało szeroko oczy na wysokie niezwykle wymagania, towarzyszące powojennemu programowi nauczania historji w szkole. Było dlatego naturalnem, że wcześniej czy później, musiał się ktoś zjawić, zwrócić śmiało i otwarcie uwagę na niedociągnięcia studjum uniwersyteckiego historji w tym związku z programem szkolnym, upomnieć się o ich usunięcie, a tem samem także wskazać właściwą drogę do naprawy naszego szkolnictwa. Na cóż się bowiem zdadzą najmądrzej obmyślone programy, najprzeróżniejszego rodzaju pomoce naukowe, najwymyślniejsze metody nauczania, a nawet znane powszechnie kursy i ogniska dokształcające, jeżeli nauczyciela nie będzie stać, z powodu braków jego wykształcenia historycznego na uniwersytecie, na ich zastosowanie i poprawne wykonanie w szkole? Nie bezpośrednio przez szkołę średnią jako taką, ale pośrednio przez reformę studjów uniwersyteckich, jako jakiegoś nietykalnego do tej pory tabu, należy zdążać do celu.

Dopiero teraz, razem ze studjum prof. Bujaka, wkraczamy niestety nie wcześniej, ale dopiero w 16-tym roku niepodległo-

---

[1]) Bujak F., Reforma studjów historycznych na Uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Wiadomości Hist. Dyd. 1933. str. 1—21.

ści na właściwą drogę rozwiązania problemu naszego edukacyjnego i wstąpiwszy raz na nią, nie porzucimy jej więcej. Narazie pozostaje jeden niewzruszony pewnik, że odrodzenie szkoły polskiej, a z nią narodu - państwa, prowadzi przez należyte przygotowanie naukowe i zawodowe nauczyciela. Można się dlatego zgadzać lub nie, z tą lub ową pozycją szczegółową propozycyj Autora, — osobiście podzielam je wszystkie — można rozwinąć i uzupełnić jedno czy drugie przeoczenie, ale z główną ideą tego studjum zgodzić się wypadnie, bo w rzeczy samej: szkoła tyle jest warta, ile jej nauczyciele i ich przygotowanie zawodowe. Wszystko więc, co mówi o podniesieniu tego przygotowania przez odpowiednią reformę studjów uniwersyteckich, musi być z najwyższem uznaniem powitane.

Przechodzę zkolei do tych pominięć i przeoczeń, nieobjętych studjum prof. Bujaka, względnie propozycyj niedosyć tam silnie zaakcentowanych lub rozwiniętych. Może w tym związku nie bez pewnego znaczenia będzie spojrzenie na sprawę tej przyszłej reformy studjów uniwersyteckich bez szkody — rozumie się — dla ich poziomu dotychczasowego ściśle naukowego — ze stanowiska już nie profesora uniwersytetu, ale jak w tym wypadku praktykującego nauczyciela szkoły średniej i w tej samej osobie dydaktyka historji na Studjum Pedagogicznem U. J. w Krakowie, który jako taki ma już od szeregu lat do czynienia ze słuchaczami najwyższych roczników, a zarazem jako członek państwowej komisji egzaminacyjnej z młodszymi kolegami szkoły średniej.

Pojmując moje uwagi jako dalszy ciąg zamieszczonego w pierwszym zeszycie Wiadomości historyczno - dydaktycznych, studjum prof. Bujaka, zaryzykowałbym na wstępie spostrzeżenie, że dydaktyka historji nie tylko może, ale jest napewno, choć w innem znaczeniu i w zależności — rozumie się — od jej jakości — wyrazem samodzielnej twórczości naukowej, conajmniej na równych prawach z wszystkiemi innemi gałęziami historji sensu stricto. Obeszło mię dlatego niemile pominięcie w omawianem tutaj studjum referatu na ten sam temat pióra prof. Handelsmana, oraz moich wniosków w imieniu sekcji krak., obydwu na zjeździe w Poznaniu w r. 1925, ogłoszonych, jak wiadomo, w księgach pamiątkowych tego Zjazdu.[1])

---

[1]) Wspomniane tu referaty prof. Handelsmana „W sprawie nowych przepisów o egzaminach magisterskich" i prof. Kłodzińskiego „Zagadnienie podręcznika historji w gimnazjum wyższem", tudzież wnioski tego ostatniego na IV-tym zjeździe w Poznaniu, stoją w zbyt dalekim związku z tematem referatu prof. Bujaka, aby musiały być cytowane. Prof. Bujak wstrzymał się od dawania jakichkolwiek cytatów, podobnie jak to zrobili i pp. Handelsman i Kłodziński w swoich referatach. Gdyby chciał cytować te dwa referaty i wnioski, to obowiązany byłby zacytować także kilkanaście innych rozpraw i kilka wniosków, zgłoszonych na Zjeździe 1925 r. w Poznaniu i na Zjeździe w r. 1930 w Warszawie. (Przypis. red.).

Może nie przeceniałbym, jak to uczynił Autor, samych form organizacyjnych. Wypadnie mi bowiem jeszcze raz powtórzyć, że nie na wiele zdadzą się same formy jako takie, o ile nie wcieli się w nie nowy duch, któryby ożywił studja historyczne uniwersyteckie. Ośmieliłbym się zauważyć nawet więcej, że ostatecznie dotychczasowe formy i organizacja studjów uniwersyteckich, choć — przyznaję — niezachwycające, mogłyby się ostać, o ileby je wypełniła nowa treść.

Pozatem, żeby pozostać przy organizacji, nie docenił Autor trudności osiągnięcia obydwu celów, tj. naukowego i zawodowego wykształcenia historycznego, o ileby obydwa, jak dotychczas, miały pozostawać nadal skupione w ręku tego samego profesora - wykładowcy. W tej symbiozie niezwykle trudne już same przez się do osiągnięcia cele, pozostałyby uzależnione od szczęśliwego trafu, czy przypadku profesora nietylko uczonego, ale i pedagoga. Pamiętam doskonale, że w tym duchu, w związku z referatem prof. Handelsmana, wypowiedziałem się w dyskusji na zjeździe w Poznaniu, ażeby te cele z pożytkiem największym dla sprawy zarówno naukowego, jak i zawodowego wykształcenia — rozparcelować; obok dotychczasowych ściśle naukowych katedr historycznych powołać równolegle do życia jedną zawodową. Według moich intencyj katedra ta miałaby odciążyć profesorów naukowców sensu stricto, — stać na straży zawodowego wykształcenia od samego początku z tem — rozumie się — że słuchaczów obowiązywałoby hospitowanie obydwóch równorzędnych działów — naukowego i zawodowego.

Cała reszta dotyczyłaby już tylko drobniejszych, choć nie mniej ważnych poprawek i uzupełnień, bądź nie dopowiedzianych, bądź potrąconych tylko mimochodem w studjum prof. Bujaka. Przejdę je tutaj kolejno poniżej, odsyłając co do reszty bezpośrednio do refleksyj na ten temat samego Autora.

Według mojego najlepszego przekonania wykładom historycznym o charakterze — wyraźnie podnoszę — orjentacyjnym, których liczbę godzin tygodniowo ograniczyłbym conajwyżej do 3, winny towarzyszyć pozostające z niemi w ścisłym wewnętrznym kontakcie, zaprowadzone ad hoc konwersatorja. Wykład według mnie winien orjentować studentów w literaturze przedmiotu i w problemach, a nie podawać in extenso materjału kursu. Słuchacz winien samodzielnym wysiłkiem przedzierać się przez wskazaną mu podstawową literaturę przedmiotu. Profesor winien go przeprowadzić pewną ręką jedynie przez najbardziej karkołomne przesmyki wiedzy. Konwersatorja znowu, pozostające w wewnętrznej korespondencji z wykładami i tą wskazaną literaturą przedmiotu, miałyby na celu przedstawianie wspólnym wysiłkiem myślowym dotyczącego materjału naukowego, śledzenie i wynajdywanie zagadnień, a przedewszystkiem, co mi się wydaje najsłabszą stroną dotychczasowego przygotowania historyków do zawodu nauczycielskiego,

zaprawianie słuchaczów do możliwie jaknajbardziej umiejętnego i wszechstronnego, z najrozmaitszych punktów widzenia, interpretowania, choćby jak w tych wykładach i proponowanych konwersatorjach poza — rozumie się — obowiązkowemi seminarjami źródłowemi — materjału historycznego o charakterze w tym wypadku pochodnym.

Najzupełniejsza zgoda na to, że wykłady ściśle historyczne winny być dopełnione, jak trafnie proponuje prof. Bujak, takiemi czy innemi wykładami z zakresu pokrewnych historji gałęzi wiedzy i nauk. Jest to niewątpliwie konieczny warunek przyswojenia sobie i wyrobienia wzmiankowanej wyżej dyspozycji duchowej i zdolności wszechstronnego interpretowania, wartościowania i swobodnego poruszania się wewnątrz, w ramach przedmiotu nauczania, jak w tym wypadku stwierdzonego już pod względem stopnia prawdopodobieństwa na podstawie przekazów źródłowych faktu historycznego. Nie wystarczy go, jak w seminarjum historycznem odtworzyć źródłowo samodzielnym wysiłkiem. W tym punkcie, gdzie seminarjum kończy swe zadanie, winnoby je podjąć nad jego ostatecznem wykończeniem i uszlachetnieniem poznawczem projektowane konwersatorjum. Ze względu na nauczanie trzeba go bowiem jeszcze umieć koniecznie i to możliwie jak najwszechstronniej oświetlić i interpretować. Nie wyobrażam sobie, ażeby słuchacz w drodze samych wykładów, a nawet seminarjów ściśle źródłowych, pochłoniętych bez reszty trudem i mozołem ustalania prawdopodobieństwa przekazów źródłowych, bez projektowanych tutaj konwersatorjów, — biegnących równolegle z wykładami — był w możności zdobyć sobie w ciągu studjów uniwersyteckich tę biegłość i wprawę. Przyswojenie sobie tej umiejętności interpretacji, zaznajomienie się po drodze z podstawową literaturą nie tylko własnego, ale i pokrewnych przedmiotów, obok — rozumie się — przyswojenia sobie na własność duchową metody samodzielnej pracy naukowej na podstawie materjału bezpośredniego, wydaje mi się o wiele ważniejszym i istotniejszym warunkiem przygotowania ściśle naukowego i zawodowego dla nauczania w szkole pracy, niż dzisiejsze wyłączne tylko obkuwanie wiedzy wykładowej i powierzchowne tylko, z konieczności, poznanie całokształtu przedmiotu.

Poza tym materjałem historycznym pochodnym natury piśmienniczej, upomniałbym się osobno o rozciągnienie tej interpretacji na t. zw. źródła rzeczowe, czy materjalne, inaczej jeszcze monumentalno - muzealne. Wszak dla szkoły i nauczania, z powodu swej najbardziej bezpośredniej konkretności, posiadają one o wiele większe znaczenie, niż taka tylko fragmentaryczna namiastka źródła historycznego, jaką są teksty źródłowe. Tymczasem umiejąc się obchodzić dzięki seminarjum ze źródłem pisanem, nie wykazują tej wprawy historycy - pedagogowie bądź zupełnie, bądź wyjątkowo tylko w odniesieniu do

wzmiankowanych wyżej źródeł materjalnych. Należałoby dla tego co rychlej pomyśleć nie tylko o jakimś bodaj elementarnym kursie sztuki, archeologji, muzeologji jako obowiązkowym dla historyków, ale o ćwiczeniach praktycznych w tym kierunku i o obowiązku zwiedzania pod kierunkiem fachowym zabytków miejscowych uniwersyteckiego miasta.

Za warunek wreszcie konieczny przyswojenia sobie daru ujmowania i wartościówania materjału historycznego, uważałbym obowiązkowy wykład, wkraczający w dziedzinę filozofji historji, informujący przyszłych nauczycieli historji o najważniejszych problemach historjografji, o najprzeróżniejszych poglądach na przeszłość i szkołach historycznych. Ustrzegłoby go to w przyszłości przed szkodliwą zawsze jednostronnością i pouczyłoby go o możliwościach najprzeróżniejszych na punkcie ujmowania i oceniania przeszłości. Nie koniec na tem.

Jedną z niewątpliwych bolączek uniwersyteckiego wykształcenia, jest za daleko stanowczo posunięta specjalizacja studjów, sproszkowanie i poćwiartowanie wiedzy na całe mnóstwo oddzielnych, cząstkowych umiejętności i dyscyplin, niemożność tem samem zdobycia sobie jakiegoś wszechstronniejszego i pełniejszego rzutu oka na świat i życie. Czy jako odtrutka przeciwko temu potrzaskaniu życia duchowego, nie byłby tutaj pożądany jakiś zwięzły, syntetyczny wykład historji kultury, lub bodaj historji filozofji, nietylko dla samych historyków, ale wogóle wszystkich studentów. Wszak przyszły nauczyciel - wychowawca powinien być koniecznie w posiadaniu jakiegoś bardziej zdeklarowanego światopoglądu, jeżeli, ze szkodą dla sprawy wychowania, nie ma się stać pozbawionym wszelkiego kręgosłupa duchowego rozproszeńcem umysłowym w swych zabiegach wychowawczych.

Pozostawałaby jeszcze do omówienia kwestja poprawniejszego ułożenia stosunku pomiędzy historją polską a powszechną. Piszę o tem w sposób bardziej wyczerpujący na innem miejscu. Pod tym względem uległ Prof. Bujak szkodliwej sugestji programu historji Ministerstwa i oglądających się na ten program podręczników. Tutaj mogę jedynie krótko stwierdzić, że obydwa te odłamy historji nie są dla mnie równowartościowemi działami historji, z punktu widzenia jak najściślej narodowo-państwowego wychowania. W przyszłej szkole polskiej, o ile mamy się otrząść do reszty z tradycji niewoli i naleciałości kosmopolityzmu, nie może być żadną miarą miejsca na jakąś, jak dotychczas w programie dla stopnia wyższego, bezpłciową historję, ani nie powszechną, ani nie narodową, ale najwyraźniej — pod grozą zaprzepaszczenia wszystkich nieledwo wartości wychowawczo - obywatelskich przedmiotu — nacisk musi być położony na historję polską, uzupełnioną jedynie wiadomościami z historji powszechnej, o faktach dziejowych ogólnoludzkiej doniosłości, lub też o takich faktach szczegółowych z dziejów ob-

cych, zwłaszcza ościennych narodów, które są nieodzownie konieczne dla zrozumienia własnej przeszłości. Historja polska jako główny instrument wychowania narodowo - państwowego, nie może być jako taka, ani w szkole ani na uniwersytecie, równorzędnie uprawiana z historją powszechną, ani ściągnięta w nauczaniu samą siłą faktu powodzi wiadomości z historji powszechnej, na poziom jakiegoś, tolerowanego wyłącznie ze stanowiska sentymentu narodowego, kopciuszka.

Zbliżając się do końca moich wywodów, uzupełniających wyłącznie studjum Prof. Bujaka i domagających się pewnych ustępstw ze strony uniwersyteckiego studjum historji na rzecz szkolnego, choć — zastrzegam się wyraźnie — bez wyrządzenia krzywdy jego dotychczasowemu charakterowi ściśle naukowemu — wstawiłbym do proponowanej przez Prof. Bujaka grupy przedmiotów egzaminacyjnych dla przyszłego jednolitego 4-o klasowego gimnazjum — w interesie w tym wypadku zachowania koncentracji międzyprzedmiotowej — dodatkowo jeszcze egzamin z języka i literatury polskiej. Obydwa z historją i geografją Polski należą jak najściślej do trzonu t. zw. narodowych przedmiotów, wyróżniających szkołę polską od szkół zagranicznych. Obydwa, o ile w grę wchodzą dzieje kultury narodowej, dopełniają się wybornie. Byłoby dlatego zewszechmiar pożądaną rzeczą, ażeby jako osobna egzaminacyjna grupa przedmiotów znalazły się w jednym ręku.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Nowa pomoc naukowa

Równocześnie z wydaniem nowych programów władze szkolne przyznały nauczycielowi pełną swobodę w wyborze metody nauczania, byle dawała dobre wyniki. Jeden tylko wysunęły nieodzowny postulat: a k t y w n o ś c i klasy. Bez względu na to, jaką drogę obierze nauczyciel nie wolno mu przetwarzać uczni w bezduszne maszyny reprodukcyjne. Rola nauczyciela nie może w żadnym wypadku ograniczać się do podawania wiadomości zaś rola ucznia do biernego przyjmowania i w następstwie „wydawania" ich. Bo uczeń wtedy ani samodzielnie rozumować się nie nauczy ani nie zachęci się do rozszerzania wiadomości na własną rękę; myśl u niego spać będzie a ciekawość drzemać. Ideał ucznia to nie ten, który całe strony wiernie z pamięci recytować potrafi i jak największą ilość wiadomości wbił sobie w głowę, a naprawdę to nie wie, co z niemi począć, ale ten, który stara się zawsze uświadomić sobie istotne znaczenie podanych wiadomości i zależnie od zainteresowań krąg ich rozszerzyć. A k t y w n o ś ć klasy jest dziś najlepszą pochwałą nauczyciela i środków nauczania, jakiemi się posługuje.

Do ożywienia lekcji, pobudzenia aktywności, wywołania zainteresowania, zaprawiania do wyciągania wniosków, ścisłego myślenia służy wiele środków. Szereg pomocy naukowych wyraźnie zalecają nowe programy, żądając stałego posługiwania się niemi przy nauczaniu historji: ilustracja, mapa, tekst źródłowy, lektura. O usługach, jakie każda z tych pomocy oddaje, i o sposobach korzystania z nich pisano już wiele. Zgoda panuje, że nie potrafiłby się dziś bez nich obejść żaden nauczyciel historji; niemniej jednak zdajemy sobie sprawę, że przy posługiwaniu się niemi zalecona jest duża ostrożność. Nie można tu ucznia zostawić samego, trzeba naprawdę nim kierować, by nie próbował z mapy, ilustracji czy tekstu źródłowego wyciągać wniosków zbyt daleko idących, bo dostać się gotów na manowce i nauczyć uważać za naukowe pewniki to, co żadnych naukowych podstaw nie posiada. Żadna z tych pomocy nie może być uważana za źródło samodzielnie bijące, z którego uczeń czerpałby dowoli a pewnie.

Zalecona przez program lektura historyczna mogłaby dawać pole do większej samodzielności. Cóż kiedy z doborem wielka jest bieda! Dzieł naukowych nie pisze się dla młodzieży szkolnej. Nie zniżają się do umysłów dziecinnych i młodocianych prace Thiersa czy Macaulay'a, Mommsena czy Rankego, Kalinki, Bobrzyńskiego, Haleckiego czy Handelsmana; oczywista, można dla zdolniejszych uczniów klas wyższych wybrać niektóre łatwiejsze monografje, bardziej dostępne szkice czy wyjątki ze studjów,

ale naogół te rzeczy są przeznaczone dla zawodowych historyków, wymagają większego opanowania przedmiotu i dojrzałego umysłu. A książki zbyt trudne są nudne i do takich się już nie wraca. Zainteresowanie ucznia, zamiast upływ w nich znaleźć, rozbija się o zbyt trudne słowa i zawiłe myśli i to często rozbija na zawsze. Dla klasy pierwszej prócz powieści historycznej (i to nie zawsze odpowiedniej) ani j e d n e j naukowej rozprawki lub choćby wyjątku z jakiejś monografji znaleźć niepodobna. Brak to poważny. Bo i jakże dokonać wprowadzenia w lekturę historyczną, zaleconą przez program? A przecież w klasie drugiej lektura ta jest już obowiązkową.

I dlatego tak bardzo cenne jest nowe dzieło, wydawane pod redakcją profesora uniwersytetu warszawskiego Zygmunta Łempickiego, p. t. „Świat i życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury“ (Książnica Atlas), które wypełnia dotkliwą lukę wśród dotychczasowych pomocy naukowych, dając się używać obok tamtych i także tam, gdzie wszystkie inne zawodzą.

O znaczeniu encyklopedji przy nauczaniu wszystkich przedmiotów mówić zbyteczne. Apostołowie wszystkich nowszych metod nauczania: system dyskusyjny, daltoński, uczenie się pod kierunkiem — szczegółowo tę sprawę omawiali. Wszyscy jednak stwierdzali brak odpowiednich encyklopedyj. Encyklopedje zwykłe „dla dorosłych“ nie nadają się dla dzieci. Nietylko dlatego, że są trudne, tłumaczyłyby uczniowi zbyt często *ignotum per ignotius* ale i dlatego że zadaniem takich encyklopedyj jest informować, a nie: uprzystępniać, kształcić, rozwijać i zachęcać. Tym właśnie celom, tak zasadniczym przy nauce szkolnej, znakomicie może się przysłużyć encyklopedja Łempickiego, specjalnie dla młodzieży szkolnej przeznaczona. Nie znaczy to wcale, by nie znalazł tu karmy dla siebie człowiek dorosły i nawet wykształcony, ale w pierwszej linji nieocenione usługi odda szkole. Z tą książką pod ręką uczeń przyzwyczai się stale czuwać, czy rozumie to, co słyszy czy czyta. Afekt, ambicja, absolutyzm, burżuazja, cywilizacja, bolszewizm, cały szereg tak ciężarnych w treść abstraktów, jak często staje się w ustach uczniów stekiem nonsensów, któremi bezmyślnie szpikują recytowaną lekcję. Werbalizm pojęciowy stokroć gorszy od słownego, szkodliwszy od najszkodliwszej ignorancji, jest smutną plagą większości młodzieży i to bynajmniej nie tylko u nas. Skarżą się na to dydaktycy amerykańscy, angielscy, francuscy, niemieccy. Ciekawe zestawienie, ilustrujące rozpanoszony w świecie szkolnym werbalizm w odniesieniu do najczęściej używanych zwrotów czy terminów podaje znany dydaktyk austrjacki Edgar Weyrich w interesującej rozprawce, poświęconej panowaniu frazesu w nauce historji „Schach der Phrase im Geschichtsunterrichte“ — Wien — Leipzig (str. 115 i następne). Przy pomocy słuchaczy seminarjum pedagogicznego w Wiedniu przeprowadził on w wiedeńskich szkołach różnych typów, męskich i żeńskich badania, co uczniowie rozumieją, wypowiadając tak pospolite w historji wyrazy jak: republika, prawo, podatek, gmina, budżet, cena, czy też te każdemu aż nadto dobrze znane zwroty: rozwinął sztuki i nauki, podniósł handel i przemysł, opiekował się krajem, wywołał powszechne oburzenie i t. p. Nie żądano oczywista żadnych definicyj. Chodziło tylko o sprawdzenie w rozmowie, czy

wypowiadanym wyrazom towarzyszą jakieś pojęcia i jakie. Rezultat był opłakany. Były klasy, gdzie ani jednej zadawalającej odpowiedzi nie otrzymano. Weyrich próbuje wyjaśnić to zjawisko i wskazać środki zaradcze. Pojęcia te nie dają się zbliżyć zwykłem objaśnieniem a w klasie na więcej często brak czasu i sposobności. I dlatego tak wielka liczba uczni wynosi ze szkoły cały zapasik takich niezrozumianych frazesów, sobie na szkodę a bliźnim na udrękę. Chyba że taki chłopak w domu czy w gronie starszych znajomych zetknie się z przyjacielem, który, zamiast zastąpić trudności suchem wyjaśnieniem, w dłuższej rozmowie, wychodząc ze stosunków należycie uczniowi znanych, tak dobrze ze wszystkich stron pojęcie czy zagadnienie oświetli, że zaraz się stanie bliższe i zrozumiałe, prawie jak ławka czy stół. Do takiego wychodzenia ze stosunków uczniowi znanych, do wyjaśnień w swobodnych, dłuższych pogadankach nawołuje Weyrich, piętnując jak najostrzej te pospolite tłumaczenia definicją, która nic nie tłumaczy, niczego nie wyjaśnia, i dziwnie szybko ulatnia się z pamięci.

Otóż takim dobrym przyjacielem są artykuły w encyklopedji Łempickiego, pisane przez znawców w każdej dziedzinie: o akademji pisze Stanisław Łempicki, o ambicji, arogancji, afekcie, Władysław Witwicki, o akweduktach, Atenach, Aleksandrze W. Parandowski, o Ameryce Eugenjusz Romer, o Bałtyku Stanisław Pawłowski, o bolszewizmie Zygmunt Łempicki itd. Wszystkie artykuły są pisane jasno i bardzo poprostu. Nie odstręczają zbyt wielkim aparatem naukowym, nie zniechęcają abstrakcyjnością tłumaczeń, podchodzą do zagadnienia zawsze od strony, która uczniowi jest znana, czy to z własnych jego przeżyć czy z rozmów z kolegami czy z urywków zasłyszanych od starszych. Utrzymane w spokojnym tonie naracyjnym posiadają olbrzymią zaletę: są ciekawe. I dlatego z pomocą tej książki młodzież będzie z ochotą nietylko wyjaśniała nieznane sobie pojęcia, ale z pewnością z równym zapałem zaznajomi się dokładniej z zagadnieniami, które w ciągu nauki szkolnej zostały tylko poruszone. Ile zyska aktywna postawa klasy, gdy uczniowie zamiast zwracać się do nauczyciela o objaśnienie niezrozumiałych w podręczniku zwrotów czy nazwisk sami przy pomocy encyklopedji rozstrzygać będą swe wątpliwości i zdobytemi wiadomościami dzielić się z klasą, podkreślać chyba nie potrzeba. Niemniej pewne jest, że tą drogą samodzielnej pracy zdobyte wyjaśnienia silniej i trwalej utkwią w młodocianych umysłach, aniżeli podane przez nauczyciela. Przejrzyste i doskonale dobrane ilustracje ułatwią w znacznym stopniu zrozumienie treści i zainteresowanie się nią. Choćby dla przykładu wymienię ryciny, ilustrujące zmniejszanie się analfabetyzmu w Polsce (str. 199—202) czy wykresy przedstawiające budżety Francji, Anglji, Niemiec i Polski: uchwalanie budżetu, budżet zrównoważony i deficytowy (str. 837—842) czy wreszcie różne typy domów mieszkalnych od domów na palach, poprzez dom egipski, pompejański, średniowieczny do trzypokojowego domku drewnianego na wystawie 1932 „Tani dom własny“ i fotografij domków na kolonjach Staszica i Żoliborzu w Warszawie (str. 1210—1214 i tablice 145—150). Posługiwanie się encyklopedją sprawi, że nauka stanie się przyjemnością a przyjemność zachęci do dalszej nauki. Oczywiście warunkiem owocnego korzystania

z tej encyklopedji w klasie (podobnie jak i innych pomocy naukowych: atlasów, ilustracyj, tekstów źródłowych) jest istnienie przynajmniej kilku egzemplarzy w klasie, by zależnie od zainteresowań poszczególne zagadnienia mogły być grupowo opracowywane.

Zaprawienie młodzieży do posługiwania się tą encyklopedją może przynieść nieocenione korzyści. Przyzwyczaiwszy się znajdować wytłumaczenie wątpliwości naukowych w książce, uczeń nauczy się w tej książce szukać. Tą drogą przyjmie pierwszy chrzest naukowej pracy. Boć fundamentem naukowej pracy jest właśnie umiejętność znalezienia tego, czego trzeba, a cały okres nauki szkolnej, to w dużej części przedewszystkiem wdrażanie do zdyscyplinowanego szukania.

Szukanie to jeden sposób posługiwania się encyklopedją. Drugi to czytanie artykułów, związanych treścią z tokiem lekcyj, jako pierwszych rozprawek naukowych. Nadają się do tego celu znakomicie. Uwzględniając stan najnowszych badań, podają materjał tak, jak dla młodzieży podawać należy, nie wykraczając przytem nigdzie przeciw prawdzie naukowej czy naukowej ścisłości. Posiadając te walory, których brak stwierdzaliśmy u innych pomocy naukowych, mogą być oddane młodzieży do samodzielnego przepracowania, bez obawy, by ją zawiodły na manowce. Nazwiska autorów pod każdym artykułem encyklopedji, w dużym odsetku nazwiska znakomite, utkwią zapewne w umysłach młodocianych czytelników. Zachęceni przez nauczyciela nauczą się zwracać uwagę na taki podpis, interesować osobą autora. Przyzwyczają się od tego uzależniać większą czy mniejszą wiarygodność czy powagę drukowanego słowa, stracą tę tak powszechną a szkodliwą naiwną wiarę we wszystko, co wyszło z pod prasy drukarskiej. Na lekturze tych krótkich rozprawek w encyklopedji zaprawiony umysł radzić sobie będzie w przyszłości łatwo z materjałem trudniejszym.

Artykuły encyklopedji zazębiają się treścią, wiele wprost odsyła czytelnika do innego hasła (np. cywilizacja, patrz kultura, Antarktyda, patrz wyprawy podbiegunowe). Przeczytanie jednego artykułu z konieczności pociąga za sobą zajrzenie pod nowe hasło w poszukiwaniu oświetlenia nowego szczegółu. Możność samodzielnego łączenia wiadomości z różnych dziedzin, celem pełniejszego ujęcia jednego zjawiska, jest wielką zdobyczą dla młodych czytelników. Ułatwi im ona tak ważkie dziś zestawienie przeszłości z chwilą obecną, bo większość zagadnień przedstawiono właśnie w przekroju czasowym. Ta samodzielna wędrówka poprzez artykuły encyklopedji doprowadza do krystalizacji upodobań. Uczeń wybiera sobie pewną grupę zagadnień, przyzwyczaja się do niej, stara się możliwie jak najwięcej dowiedzieć. Może to robić nie tylko uczeń klas wyższych. Także dla najniższej klasy, pierwszej, znajduje się tu poddostatkiem artykułów, napisanych jasno, ciekawie, przystępnie, dających możność pogłębienia i rozszerzenia wiadomości historycznych, a także wciągnięcia się do lektury historycznej. Artykuły omawiające sprawę pisma (alfabet), poświęcone Egiptowi, Babilonji, akweduktom, Atenom i inne to pierwszorzędne rozprawki naukowe, treścią związane z kursem historji w klasie I-szej.

W encyklopedji podano tylko szczegóły istotne, które każdego zająćby powinny. Kogo specjalne zamiłowanie pchnie dalej, ten ma gotowy drogo-

wskaz w postaci zestawienia literatury danego przedmiotu pod odpowiednim artykułem. Można mieć wątpliwości, czy niektóre dzieła nie są za trudne, że wspomnę dla przykładu o „Zasadach gospodarstwa budżetowego“ Grodyńskiego, czy „Statyce i dynamice w teorji ekonomji“ Taylora, albo „Psychologicznej teorji gospodarczej“ Brzeskiego, które nie nadają się nawet dla najzdolniejszych uczniów najwyższej klasy. Ale to mniejsza. Fakt, że w nowej encyklopedji, której pierwszy tom i trzy zeszyty drugiego już się pojawiły, zyskał nauczyciel poważną pomoc naukową, a uczeń znajdzie w niej przyjaciela, który mu pracę rozjaśni i do niej zachęci, wyniki pogłębi i utrwali. Dobry to i mądry przyjaciel.

G. Gebertowa

Rude Erwin, Deutscher Geschichtsunterricht der neuesten Zeit, Osterwick 1934, str. VI 265, Bücherschatz d. Lehrers wyd. Rude.

Treść tego podręcznika dla nauczyciela rozpada się na trzy części: 1) Niemcy otoczone, 2) Niemcy w wojnie, 3) Niemcy po wojnie. Charakterystyczny jest podział ostatniej części: w cieniu wymuszonego pokoju i rewolucji listopadowej, ruch narodowo-socjalistyczny i rewolucja r. 1933, przebudowa państwa.

Przykład ujęcia tematu w części pierwszej rozdział V: zagadnienie winy za wojnę. Określa autor cel pracy (1): ultimatum austrjackie do Serbji to nie był wynik nagłej decyzji, ale rezultat długotrwałej polityki Niemiec, kierowanej przez pruskiego ducha panowania, zaczepki i wojny — tak głosi traktat wersalski. Czy Niemcy istotnie przygotowywały się do wojny zaczepnej, do czego dążyły Niemcy, Francja i Rosja?

Środki pracy (2): Rude, Quellen- u. Lesebuch f. d. Geschichtsunterricht, III Teil; Haintz, Kriegsschuldfrage, Teubner Quellenheft, II, 158; wydawnictwo zbiorowe Schuld am Kriege.

Sposób pracy (w oryginale Arbeitsweg) (3): powtórzenie, polegające na przypomnieniu słów Bismarcka: nie chcemy wojny, mamy dość ziemi; wprawdzie po r. 1890 na skutek wielkiego przyrostu ludności „dom stał się za ciasny“, ale raptowny rozwój przemysłu zatrudnił wszystkich, a rynki zbytu utrzymać można było tylko przez pokój. Natomiast Francja chciała odzyskać Alzację i Lotaryngję, co było możliwe tylko przez wojnę. Upragniony dla Rosji Konstantynopol był możliwym do zdobycia tylko przez pokonanie Austrji i Niemiec. Powstaje teraz pytanie pomocnicze: co uczyniły Niemcy dla utrzymania pokoju? Zawarły dwu- potem trójprzymierze, aby zrównoważyć sojusz francusko-rosyjski. Bismarck podpisał układ porozumiewawszy z Rosją. Caprivi go nie przedłużył, chcąc „uprościć“ politykę Niemiec, było to błędem, spostrzega autor. Angielskie propozycje Niemcy odrzuciły, nie chcąc się wplatać w wojnę z Rosją. Widzimy więc — brzmi konkluzja — że w interesie Niemiec leżał pokój, że czyniły starania w celu jego utrzymania, a wobec tego ustala się wynik (4):

traktat wersalski niesłusznie zwalił odpowiedzialność za wojnę na Niemcy.

Wykład ten przewidziany jest na stopień średni, wydaje się przecież,

iż jak na uczniów klasy UII (uczniowie 16-letni) jest to bardzo daleko idące uproszczenie wypadków.

Tendencja w traktowaniu innych tematów też wyraźna, np. zagadnienie neutralności Belgji rozwiązane jest przez takie retoryczne pytanie: „czyż Niemcy, szanując traktaty miały się krwawić przed francuskiemi twierdzami, zrezygnować z szybkiego zwycięstwa. To nie mogło mieć miejsca“ (str. 81). Pomorze według autora posiadało przed r. 1914 66% Niemców (str. 183). „Pomorze i Poznańskie swą kulturą należą do Niemiec. Pomorze należało wprawdzie do Polski, pisze autor, od r. 1410 (sic!) do 1772, ale dopiero Fryderyk II tę upośledzoną prowincję uczynił kwitnącą“ (str. 184).

„Na zamku, skąd kiedyś dumnie powiewał sztandar cesarski, zatknął Liebknecht czerwoną flagę“ (str. 197). Oddziały trzeciej Rzeszy, walczące ze Spartakowcami, to bandy rabusiów, którzy zjawiali się tylko po żołd. Dzielni żołnierze i oficerowie dawnej armji przywrócili dopiero porządek i uratowali rząd republikański (str. 199). Inflacja wywołaną została przez zwrot kosztów wojny — autor nie używa nigdzie wyrazu odszkodowanie wojenne.

Dowiadujemy się dalej, że obecnie w szkole nie omawia się szczegółowo konstytucji. Autor sądzi, że dla lepszego zrozumienia celów ruchu narodowo-socjalistycznego trzeba uczniom opowiedzieć, w jakim chaosie walk partyjnych powstała konstytucja. Z pośród tez konstytucji nadają się do omówienia: głosowanie powszechne, które miało doprowadzić do zjednoczenia Niemiec, a wywołało partyjnictwo; zamiana krajów Rzeszy na republiki, która również miała zbliżyć dzielnice, doprowadziła do tego, że rzeczy dozwolone w jednym kraju były zakazane w innym, zależnie od tego, jakie stronnictwo stało u steru. Przepis o nowej fladze wprowadził głęboki rozdźwięk w społeczeństwie, powodując aresztowania i prześladowania.

Niemcy współczesne zrywają zdecydowanie ze wszystkiemi „zdobyczami“ rewolucji roku 1918. Drugą Rzeszę nazywają pogardliwie państwem przejściowem (Zwischenreich), pragną ten okres przekreślić, wymazać z pamięci. Czasy przedwojenne, „dumne czasy cesarstwa“, stają się z powrotem „godne wdzięcznego wspomnienia“, szacunku i sympatji.

J. D.

Sturm Karl Friedrich, Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nazionalsozialistischen Staate, Lipsk 1933, str. 82.

Dojście do władzy Hitlera nie mogło pozostać bez wpływu na szkolnictwo, a w szczególności na program historji. Już w roku szkolnym, który rozpoczął się w kwietniu 1933 r., poszczególne ministerstwa oświaty wydały szereg zarządzeń co do zmian w programie historji oraz w sprawie poprzedzenia normalnego kursu nauki miesięcznym lub sześciotygodniowym wykładem historji ruchu narodowo-socjalistycznego (por. Oświata i wychowanie 1933 z. 8—10, Die Erziehung z kwietnia 1933 i Vergangenheit u. Gegenwart z kwietnia i maja tego roku). Książka Sturma jest bardzo dobitnym wyrazem tendencyj, panujących obecnie w Niemczech. Autor nie

wyobraża sobie, aby mógł istnieć obecnie w Niemczech nauczyciel historji, któryby nie znał książki „Führera“: „Mein Kampf“. Czerpie też obficie cytaty z tego źródła. Z liberalizmem pragnie rozprawić się na gruncie dydaktyki; wszystko, co może być podejrzane o liberalizm, jest niebezpieczne, niezgodne z duchem rasy germańskiej. Z przekąsem wyraża się o czasach „pedagogicznej reformy“, gdy ideałem był człowiek wykształcony a niezdolny do czynu. Wszystkie zasady „reformatorskiej pedagogiki“ (sic!) ustąpić muszą wraz z nową Rzeszą. Nowe tworzące się państwo stwarza własny pion wychowawczy, własny rdzennie niemiecki światopogląd. Pewnością siebie, wiarą w lepszą przyszłość i misję dziejową Niemiec, przypominają nieco wywody Sturma tupet bolszewickich podręczników nauki obywatelskiej.

Książkę otwiera rozdział, poświęcony narodowi i państwu. „Państwo — pisze autor (str. 9) — staje się zpowrotem tworem silnym i władnym (Macht- u. Herrschaftgebilde). Czasy indywidualizmu należą do przeszłości“. Tutaj następuje wywód, przypominający raczej Durkheima niż — powiedzmy — Nietschego. Człowiek jest częścią wyższej całości, nie jest swobodną luźną jednostką. Żyć, to znaczy być w świecie (In-der-Welt-sein, Gliedsein). Jednostka osiąga pełnię rozwoju jedynie przez wytężone życie gromadzkie (volles Gemeinschaftsleben). Dalej następuje już czysto niemiecki, heglowski wywód o istocie narodu-państwa i jego „historycznej i logicznej“ pierwszorzędności w stosunku do jednostki. Państwo jest organem regulującym i organem walki (Kampfordnung). Forma państwowa musi odpowiadać duchowi narodu, Niemcy dusiły się w nie-niemieckim ustroju zachodniej demokracji (str. 16). Państwo nie może być tylko ramą, czynnikiem zewnętrznym. Powinno być organizacją integralną, wyczerpywać wszystkie dziedziny życia obywatela.

Rozdział drugi omawia funkcje wychowania i szkoły w społeczeństwie. Głównym czynnikiem, zapewniającym trwałość narodowi, jest dziedziczność. Otoczenie, związki młodzieży a wreszcie szkoła to wszystko są tylko czynniki ubocznie działające (als Zusatz). Ideałem obywatela jest człowiek o mocnem poczuciu rasowem, dumny z tego, że jest Niemcem, obdarzony silną wolą, karny, gotów do służby z bronią w ręku. Aby ten cel osiągnąć, nie wystarczy wykształcenie, trzeba działać na uczucie i wolę, stąd rola historji w nowej szkole staje się bardzo poważną. Historja najlepiej obudzi świadomość rasową, wszak przeszłość Niemiec to przeszłość każdego obywatela. Historja to rozbudzenie skarbów, tkwiących w nieświadomości (Entzauberung d. Lebenstiefen aus d. Schlaf d. Unbewussten — str. 27) — to nie jest platonizm a freudyzm, zastosowany do teorji rasizmu.

Celem nauki historji w szkole powszechnej nie może być jak dotychczas sądzono „zrozumienie teraźniejszości“. To za trudne zadanie. Historja ma być „rozszerzeniem światopoglądu poza okres osobistego doświadczenia“. Dzieci nie znają wojny, historyk zapozna ich z tem zjawiskiem. Dzieci mają do czynienia z małymi przywódcami, historyk zapozna ich z wodzami narodu. Przedewszystkiem jednak zaznajomi z przeszłością narodu niemieckiego, z dniami triumfu i dniami klęski. Wpoi krzepiącą wiarę w naród. „Entuzjazm pokazany i rozbudzony — oto najlepsza nauka

historji" — cytat z Goethego. Nie jest bynajmniej trudne, wszak dziecko 12—15-letnie to istota czująca i czyniąca przedewszystkiem, a nie rozumująca (Spranger). Środkiem są obrazy z przeszłości Niemiec. Nie wykład ciągły, pragmatyczny, lecz barwne, do duszy dziecka mówiące epizody.

Mniemano, że materjałem kształcącym może być jakikolwiek materjał historyczny. Nic błędniejszego. Zrozumieć i odczuć możemy tylko ludzi pokrewnych. Kryterjum doboru powinno polegać nie na tem, co aktualne i dziś kształcące, ale co dało narodowi siłę i co spowodowało klęski. Są pewne postacie — tu obok Fryderyka Barbarossy wymieniony Schlageter — i pewne zdarzenia np. bitwa w lesie teutoburskim, wędrówka ludów, krucjaty, które znać musi każdy Niemiec. Na pierwszy zaś plan wysuną się wypadki ostatnich lat dwudziestu.

Dla autora nie istnieje dyzjunkcja: historja polityczna czy kulturalna, skoro państwo jest regulatorem życia całości (str. 26). Jednak wyraźnie przechyla się na stronę historji politycznej. „Historja — pisze na str. 39 — to zdarzenia o znaczeniu politycznem". A dalej na str. 43: „Usunięcie lub nawet tylko zepchnięcie na drugi plan historji wojen nie może mieć miejsca". Życie państwa to walka, zwycięstwa i klęski. „Nauczanie historji musi dobitnie podkreślić, że wojny były i są nieuniknione" (str. 44).

Wierność i ścisłość historyczna, pozytywistyczny objektywizm to są ideały przeszłości, która rozpada się w gruzy. Historja w szkole jest tem bardziej wartościową, im więcej zbliża się do mitu. „Co pożyteczne jest jedynie prawdziwe", pisze z emfazą autor na str. 48. Dość dziwne jest to połączenie niemieckiej historjozofji (Simmel, Troeltsch) z amerykańskim pragmatyzmem.

Historja regjonalna, która była dotychczas bardzo popierana, ma być ograniczona do minimum, wystarczą pogadanki w niższych klasach szkoły powszechnej, jako przygotowanie do systematycznego kursu.

W zakresie metod nauczania krytykuje autor przesadne i przedwczesne używanie źródeł. Podstawą lekcji w szkole powszechnej ma być wykład nauczyciela. Wykład musi być zogniskowany wokół jakiejś osoby, nawet lekcje z historji kultury należy w ten sposób na przykładzie życia człowieka przeprowadzić. Wykład powinien mieć wartości estetyczne, aby wywrzeć wrażenie.

Ujęcie historji ma być przejęte dumą narodową, wiarą w siły rasowe, w lepszą przyszłość narodu. Niemiecka historja musi być wykładana z niemieckiego punktu widzenia, powstrzymanie się od oceny jest błędem. „Wir ergreifen im Geschichtsunterricht Partei. Und unsere Partei heisst Deutschland" — pisze autor na str. 71. A więc szanowany przez katolickich pisarzy św. Bonifacy będzie inaczej oceniony za poddanie niemieckiego kościoła pod wpływ Rzymu. Karol Wielki nie był rdzennym germanem, a polityka jego miała cechy gallijskie, jego panowanie zaliczyć wypada do okresu rządów obcych w Niemczech.

„Historja — kończy Sturm swe wywody — przedstawia losy narodu. Nie może rozwijać się naród bez państwa, państwo jest silne tylko wówczas, gdy posiada wodza, wobec tego najistotniejszym dorobkiem historji w szkole będzie wzmocnienie bohaterskiego światopoglądu (heldische Weltanschaung — str. 76).

W dodatku podaje autor projekt programu historji w szkole powszechnej. Przewiduje następujące tematy: w kl. 5 — germanie, państwo germańskie, Karol Wielki; kl. 6 — od Henryka I do Fryderyka II i Hanzy; kl. 7 — od Lutra do Jeny i odrodzenia; kl. 8 — Bismarck, Wilhelm II, wojna światowa, „dyktat wersalski", państwo przejściowe, obudzenie Niemiec i bieżące zagadnienia polityki wewnętrznej i zagranicznej.

Wkońcu mamy jeszcze krótką bibljografję.

Z polskiego punktu widzenia podkreślić wypada, że politykę cesarstwa i Prus na wschodzie nazywa autor „odzyskaniem dawnych germańskich terenów nad Odrą, Wisłą i Bałtykiem" (str. 42). *J. D.*

Kleiner J., Balicki J., Maykowski St., Literatura polska dla klas wyższych szkół średnich ogólno-kształcących, tom I cz. 1. Wypisy z literatury polskiej cz. 2. Zarys dziejów literatury polskiej, cz. 3. Materjały do literatury polskiej (od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta), Lwów 1932-3, str. 304, 208, 260. 8°.

Nie tu miejsce omawiać ogromną wartość i znaczenie wspomnianego podręcznika dla nauczania języka polskiego i literatury polskiej w szkole średniej. Pragniemy tylko spojrzeć na te trzy tomiki oczami nauczyciela-historyka, szukającego korelacji z językiem polskim. Wiele, bardzo wiele pomocy ma prawo spodziewać się nauczyciel historji ze strony nauczyciela polonisty, zwłaszcza, jeśli analiza utworów, przeznaczonych na lekturę szkolną będzie prowadzona nie tylko z punktu widzenia ich artystycznej wartości ale również w celu uwypuklenia uczniom charakteru kultury polskiej w poszczególnych epokach, oraz dążeń i ideałów życia polskiego w danym czasie, które to dążenia i ideały nie tylko artystyczne, ale i polityczne, a nawet gospodarcze, czy społeczne znajdowały zawsze tak żywy odblask w piśmiennictwie.

I trudno doprawdy historykowi pragnąć w tym celu lepszej „książki do nauki języka polskiego" w ręku kolegi polonisty i w ręku ucznia, od wspomnianej „Literatury polskiej". Raduje się on szczerze, przeglądając jej kartki i konstatując na każdym kroku, ile znajduje materjału dla uzupełnienia i pogłębienia własnego przedmiotu. Wszystko w tym wypadku jedno, czy wyczerpie ten materjał w pełni polonista, czy historyk sam odeśle uczniów po to i owo do ich „książki polskiej", czy może, a nie raz to z pewnością się zdarzy, sam sięgnie do niej jako do swego podręcznika pomocniczego.

Weźmy najpierw pod uwagę tom, po którym najmniej napozór materjału spodziewaćby się można — „Zarys dziejów literatury polskiej", pióra prof. J. Kleinera. Może historyk ze swego punktu widzenia miałby czasem ochotę spierać się z Autorem o to i owo (np. czy Stara Baśń „wprowadzając w atmosferę dalekiej przeszłości" nie wprowadzi również w umysły młodzieży wielu anachronizmów, albo czy dla umysłu ucznia dostępna będzie praca Smoleńskiego, Przewrót umysłowy w Polsce, albo dlaczego w wykazie literatury, mającej orjentować ucznia w tle historycznem, — skoro autor chętnie posługuje się w tym celu powieściami, — po-

minięto i Szczucką i St. Wasylewskiego), ale mimo to jakże będzie rad i wdzięczny za to, że w ręku ucznia znajdą się ustępy takie jak: „uniwersytet krakowski“, „charakterystyka renesansu“, „pokrewieństwa i przeciwieństwa między reformacją a humanizmem“, „charakterystyka piśmiennictwa reformacyjnego“ i „literatury politycznej XVI wieku“, „charakterystyka społeczeństwa polskiego w XVIII wieku“, „oświecenie, sylwetka Stanisława Augusta“, „charakterystyka prasy epoki Stanisławowskiej“ i wiele innych, a również że znajdą się w jego ręku przejrzyste tablice synchronizujące dzieje polityczne, powszechne i polskie z dziejami kultury duchowej, i wskazówki bibljograficzne, dotyczące nie tylko tekstów literackich i postaci autorów, ale i tła historyczno-kulturalnego.

Część pierwsza tomu I „Wypisy z literatury polskiej“, choć gromadzi oczywiście teksty przedewszystkiem literackie, stanowi niemniej prawdziwą kopalnię materjałów i dla historyka. Boć nie mówiąc już o nowym doborze ustępów z dzieł, będących klasycznemi „źródłami“, więc z dzieł historyków, czy pisarzy politycznych, urywki z dzieł *par excellence* literackich dobrano w ten sposób, że stanowią one doskonałą ilustrację dla szeregu przejawów kulturalnego, a nawet społecznego i gospodarczego życia. Dość tu wspomnieć „Zwierzyniec“ Reja, czy Klonowicza „Flisa“, czy Sielanki ruskie Zimorowicza, czy Skargi „Nabożeństwo żołnierskie“, czy urywki z „Przysłowia mów potocznych“ Fredry, lub wreszcie wiele innych ustępów, których tu niepodobna zosobna wymieniać. Wszystko to przecież nietylko utwory literackie, ale rzeczy współczesne i autentyczne, o olbrzymiej wartości ilustracyjnej; wygodnie zebrane razem i dane do ręki, proszą się wprost o zużytkowanie dla charakterystyki życia w danej epoce.

Najcenniejszą będzie jednak dla historyka część trzecia podręcznika „Materjały“. Wymieniać ustępy, które w tym tomie mogą mu być użyteczne, byłoby to równe przepisywaniu dwóch trzecich ich tytułów. Od bogatej wiązanki źródeł (m. i. sporo korespondencji), przez szereg wybranych fragmentów z najlepszych monografij historycznych (cenna jest zwłaszcza systematycznie podawana w tej formie charakterystyka poszczególnych stylów i prądów umysłowych, co tak bardzo chroma w naszych podręcznikach historji), aż do ustępów powieściowych, wszystko historyk nietylko może, ale i powinien bezwzględnie w swojej pracy wykorzystać. Można śmiało powiedzieć, że tak aktualny dziś problem pomocy do nauczania historji kultury rozwiązuje omawiany tom w sposób w danej chwili możliwie najszczęśliwszy. Osobna uwaga należy się ilustracjom, w które obfituje zwłaszcza część druga i trzecia. Nie są to ilustracje zdawkowe; ryciny, reprodukujące zabytki danej epoki (pomniki, freski, podobizny rękopisów i druków, sztychy i t. p.) przeważają nad artystycznem jej odtwarzaniem przez malarzy czy rzeźbiarzy dzisiejszych i już dla tego samego dla historyka mają szczególną wartość. Dodajmy, że jest ich wiele, niektóre bardzo ciekawe i trudno dostępne, albo nawet bardzo mało znane. Bardzo ważną innowacją są wreszcie zamieszczone na końcu pierwszej i trzeciej części objaśnienia, umożliwiające uczniowi pracę samodzielną, a nadto dające mu nieraz cały szereg informacyj i wiadomości, na które nie było miejsca w tekście (zwłaszcza objaśnienia do części trzeciej). Jeśli jakiś szczegół błędny, czy niesystematyczność dałaby się może tu i ówdzie

sprostować, co uczynią niechybnie kompetentniejsi od piszącej specjaliści — historycy kultury, książka jako całość pozostanie w każdym razie cennym dorobkiem polskiej literatury podręcznikowej.

Ewa Maleczyńska.

Dokumente zur Weltpolitik der Nachkriegszeit. Eine Quellensammlung für den akademischen Unterricht und die politische Praxis. In Gemeinschaft mit W. Bertram hrsg. von Prof. Dr. O. Hoetzsch. Heft 6 Der europäische Osten. Leipzig — Berlin, Teubner, 1933, str. VIII + 135.

Zagadnienie historji współczesnej, tworzącej się codziennie, narastającej coraz bardziej, zaprząta zarówno czynnych polityków, jak i historyków, związanych z zagadnieniami bieżącemi, zainteresowanych aktualnemi problemami życia. Chodzi o ich badanie i oświetlanie naukowe, a więcej jeszcze o przesączanie zrozumienia w społeczeństwo, zatem o popularyzację przez literaturę odpowiednią i przez szkołę.

Zagranica już okazała, że odczuwa wagę tego zagadnienia. Wprowadzono naukę historji współczesnej do grona scjencyj akademickich, wyodrębniono ją od polityki, geografji, nauki o państwie. Za tem poszły wykłady i seminarja uniwersyteckie, potem publikacje, czasopisma, instytucje i t. d.

U nas sprawa ta wymaga jeszcze wielkiej pracy i wysiłku, problem historji współczesnej istnieje dopiero w zalążku. Kilka czasopism ogólnych lub ściślej politycznych użycza swych łamów — kilku ludzi, trochę inicjatywy M. S. Z.-tu, ale akcji na większą skalę dla penetracji w społeczeństwo jeszcze niema. Szkoła jest jeszcze sprawie tej obca i dopiero nowe programy powinny (w ostatnim roku nauki) i tu dać świeży impuls.

Dla przykładu i ilustracji wysiłków u naszego zachodniego sąsiada wskażemy na publikację prof. Hoetzscha, wymienioną w nagłówku. Wydawca „dokumentów do powojennej polityki światowej" od r. 1927 wykładał na Uniwersytecie berlińskim problemy polityki zagranicznej, wywołując wielkie zainteresowanie studjującej młodzieży. Z wykładów tych urosło seminarjum względnie ćwiczenia w zakresie badań nad bieżącą historją. Okazała się przeto potrzeba dostarczenia materjału tekstowego dla tych ćwiczeń i stąd wyrosła inicjatywa omawianych dokumentów, przeznaczonych przedewszsytkiem „für den akademischen Unterricht". Serja pierwsza objąć ma 12 zeszytów dla najważniejszych problemów epoki powojennej, uporządkowanych rzeczowo i geograficznie. Zawierają one dokumenty, wydobyte z powodzi aktów międzynarodowych, posiadające pewną trwalszą wartość historyczną. Poza studjum uniwersyteckiem jakoteż w innych szkołach przy nauce obywatelskiej służyć mogą dla użytku kół szerszych, dziennikarzy, parlamentarzystów i t. p., zainteresowanych polityką światową.

Zeszyty powyższe obejmują:

1. Völkerbund mit Ausnahme von Abrüstung und Sicherheit — 2. Abrüstung und Sicherheit — 3. Weltfinanzpolitik (Kriegsschulden-

frage) — 4. Weltwirtschafts- und Weltsozialpolitik (Wirtschaftskrieg) — 5. Europäischer Westen und Peripherie Europas — 6. Der europäische Osten — 7. Südosteuropa (Donauraum und Balkanhalbinsel) und naher Orient — 8. Amerika, Ferner Osten, Stiller Ozean — 9. Das englische Weltreich — 10. Kolonialpolitik (namentlich Afrika) — 11. Weltpolitische Dokumente zum Problem Kapitalismus und Sozialismus — 12. Internationale Kulturpolitik.

Nas obchodzi najwięcej zeszyt szósty, poświęcony europejskiemu Wschodowi. Mamy tu 29 aktów międzynarodowych z lat 1919—1932, od Traktatu Wersalskiego poczynając. Akta te podane są w wyciągach po niemiecku na podstawie urzędowej publikacji Ligi Narodów pt. Société des Nations, Recueil des Traités et des Engagements internationaux, lub oficjalnego perjodyku Rzeszy.

Z aktów tych 18 dotyczy Rosji, względnie Związku Sowieckiego, 10 Polski, 5 Litwy i t. d. Akty dotyczące Polski są następujące: układ gdańsko - polski z 9 XI 1920, polsko - francuski z 19 II 1921, traktat ryski, decyzja Rady Ambasadorów w sprawie granic wschodnich 1923, konkordat 1925, pakt gwarancyjny z Francją 16 X 1925, układ polsko-niemiecki 16 X 1925, porozumienie polsko-niemieckie w sprawie likwidacji 31 X 1929, traktat polsko-rumuński 15 I 1931, oraz pakt o nieagresji z Sowietami 25 VII 1932.

W dodatku znajdujemy tabelaryczne zestawienie według państw wszystkich obowiązujących traktatów i układów, oraz bardzo zwarty i treściwy przegląd bibljograficzny literatury tych zagadnień.

Tak się przedstawia treść zeszytu. Może tu i ówdzie dałyby się poczynić jakie uwagi, ogólnie jednak musimy ocenić wydawnictwo dokumentów jako bardzo instruktywne i pożyteczne, w którem i polski czytelnik znaleźć potrafi materjał wartościowy dla siebie, zwłaszcza, że dostęp nawet do polskich aktów niezawsze jest możliwy, a choć skrót niezawsze jest udały i nieraz pragnęlibyśmy innych szczegółów, przecież i w tych rozmiarach dokumenty mogą się przydać. *K. T.*

D ą b k o w s k i P r z e m y s ł a w. Księga alfabetyczna dawnego prawa prywatnego polskiego. Lwów 1932, str. IV + 233. (Pamiętnik Historyczno - Prawny. Tom XI, zeszyt 3).

Omówienie nowej publikacji prof. Dąbkowskiego należy do Kwartalnika Historycznego, gdzie określi recenzja nowe zmiany w stosunku do dawniejszych wydań „Zarysu prawa prywatnego polskiego", który doczekał się ich 3. Obecnie prof. Dąbkowski uporządkował materjał alfabetycznie i ogłosił dla użytku nietylko słuchaczy prawa, ale i szerszych warstw społeczeństwa. Albowiem istnieje nieraz potrzeba sprawdzenia jakiegoś staropolskiego terminu prawniczego, a niema go gdzie znaleźć. Toteż księga alfabetyczna dotrzeć powinna przedewszystkiem do szkoły, do rąk nauczycieli historji i języka polskiego, zwłaszcza obecnie, gdy nowy program ujmuje przeszłość od strony zagadnień społecznych, gospodarczych i kulturalnych. Nauczyciel znajdzie więc tu wyjaśnienie takich pojęć prawnych, jak klątwa, testament, postrzyżyny, zajazd, kobieta w stosunkach

prawnych itd. Pozatem wyszczególnienie praw regjonalnych, jak: ruskie, litewskie, pruskie czy wołoskie da możność wydobycia wymaganego momentu regjonalnego.

Dlatego też chcemy zwrócić uwagę nauczycielstwu na użyteczność „Księgi alfabetycznej", a mamy przytem nadzieję, że przetworzy się ona w ogólną encyklopedję prawa polskiego, także i publicznego, a potem i kultury polskiej w ogólności, czego nam tak bardzo brakuje. *K. T.*

Aleksander Kawałkowski: Z dziejów odbudowy państwa. Szkice. Warszawa 1933 Wojskowy Instytut Nauk. Wyd. str. 217. 8⁰.

Książka ta to szereg szkiców, a raczej aktualnych artykułów dziennikarskich. Niektóre z nich zawierają próby syntezy dziejowej, trafne poglądy i ciekawe porównania faktów historycznych. Mogą stanowić lekką, zajmującą a rozszerzającą horyzont lekturę. Należą tu np. następujące szkice: „Próba syntezy", „Dwie wojny", „Polityczne tło i znaczenie zwycięstwa sierpniowego". — Inne szkice noszą charakter częściowo lub czysto polemiczny (np. „Dwa dokumenty", „Dziejowe podstawy stosunku Rosji do „Polski", „Cudzoziemiec o wojnie polsko rosyjskiej" i i.). Występująca w nich silnie nuta walki i dyskusji politycznej, a, co za tem idzie, bardzo jednostronne naświetlanie poruszanych kwestyj zmniejszają wartość tych szkiców jako lektury dla młodzieży szkolnej, którą chcielibyśmy przyzwyczajać do tonu naukowej objektywności, a nie trochę agresywnej polemiki.

M. K.

Semkowicz Władysław: Rzeczpospolita Polska w dobie królów obieralnych. Stan polityczny z czasów króla Stefana Batorego (1582) z uwzględnieniem późniejszych zmian terytorjalnych do r. 1770. Podziałka 1 : 3,000.000 Lwów—Warszawa, 1933. Cena 2.10 zł.

Wymieniona mapa Rzeczypospolitej Polskiej w dobie królów obieralnych jest pośrednim typem między dawniejszą mapą ścienną i podręczną Semkowicza z r. 1771 oraz mapą Polski w wieku XVII, która wchodzi w skład Szkolnego Atlasu Historycznego (Nr. 13). W stosunku do obu typów stanowi postęp użyteczny, zarówno z punktu widzenia naukowego jak dydaktycznego. Zniknęły białe plamy w otoczeniu Polski tak rażące w Atlasie, a wprowadzono odmienne barwy dla poszczególnych sąsiadów Polski, z uwzględnieniem ich rozwoju terytorjalnego i politycznego. Kraje lenne zostały zaznaczone pasami koloru tego, jaki oznacza Rzeczpospolitą, a tem samem związane naocznie z Polską, brak tego stanowił poważny błąd Atlasu. Niedostaje mi tu tylko związania Mołdawji z Polską, przynajmniej napisem, gdy autor uważa, że sporadyczność lenna mołdawskiego nie zasługuje na ustalenie barwy, jak przy Prusiech Książęcych i Kurlandji. Zniknęły w nowej karcie odmienne barwy dla poszczególnych województw, które stanowiły niemiłą pstrokaciznę. Jeden kolor dla całego państwa daje wrażenie potęgi Polski w tym czasie. Linje barwne oznaczają granice Litwy a czarne województw i powiatów czy ziem, co zu-

pełnie wystarczy dla celów regjonalnych. Wprowadzenie znakowań administracyjnych i kościelnych jest nader pożyteczne, podobnie wielkie usługi odda oznaczenie ważniejszych dróg, jakkolwiek zagadnienie to nie jest u nas jeszcze dostatecznie opracowane i może wymagać będzie uzupełnień w następnych wydaniach. Brak nam też granicy polsko - tureckiej z r. 1676, jest tylko Buczacka.

Na zakończenie dodam jeszcze uwagę nawiasową na temat formatu mapy; przypuszczam, że były realne motywy, które skłoniły autora i wydawców do użycia podziałki dwa razy większej, aniżeli w Atlasie, rozumiem, że chodziło o wydobycie większej ilości szczegółów, które giną na podziałce mniejszej. Ale format ten jest niewygodny dla umieszczenia na normalnej ławce szkolnej, gdyż jest za wielki i wskutek tego łatwo niszczący się.

Powyższe uwagi miały na celu zaznajomienie nauczycielstwa z nową mapą, która z pewnością znajdzie szerokie zastosowanie w nauce historji i przyniesie odpowiednie rezultaty w nauczaniu. *K. T.*

Zbigniew Zaniewicki: Międzynarodowa Korespondencja Szkolna (Historja, cel, organizacja, metoda pracy). Wydane przez Polską Komisję Współpracy Intelektualnej przy Lidze Narodów. (Warszawa) 1933, str. 2 nlb + 45 + 1 nlb.

Krótka rozprawka o powyższym tytule jest poświęcona zagadnieniu, które — jakkolwiek genezą swą sięga roku 1894 — nie jest jeszcze u nas szerzej znane. Jak sama nazwa, omawianej w wymienionej broszurze, instytucji wskazuje — istota jej polega na wymianie listów między młodzieżą szkolną różnych krajów.

Pomysł pochodzi od p. Mieille, profesora w Draguignan w południowej Francji. Korespondencja objęła początkowo Francję i Anglję, w której zajmowała się nią redakcja pisma „Review of Reviews“. Do wojny światowej pomysł ten przyjmował się zwolna i w innych krajach zwłaszcza w Niemczech. Wojna światowa zahamowała rozwój. Po wojnie, znów za impulsem z Francji pochodzącym, od profesora Uniwersytetu w Paryżu p. A. de Lapradelle — rozszerza się korespondencja na Stany Zjednoczone A. P. We Francji i w Stanach Zjednocz. powstają centralne biura, które umożliwiają prowadzenie jej przez młodzież obu krajów. Szybko nawiązano potem stosunki z Dominjami, Japonją, państwami Europy (Niemcy od 1921 r.). Według Biura Francuskiego ilość korespondencyj w r. 1931/32 wynosiła 52,664. Za Francją idzie Austrja, Finlandja, Holandja, Niemcy, Rumunja i Włochy.

W roku 1929 z podniety Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelektualnej w Paryżu powstał Stały Komitet M. K. S. z siedzibą w Paryżu, wydający 2, 3 razy do roku „Bulletin de la Correspondance Scolaire Internationale“ i zajmujący się jedynie korespondencją indywidualną. Profesorowie języków nowożytnych na swoim II Kongresie Międzynarodowym (Paryż 1931 r.) dodatnio wyrazili się o tym pomyśle jako pomocy w nauczaniu.

Jeśli idzie o Polskę — to zorganizowana wymiana korespondencji indywidualnej między młodzieżą polską i zagraniczną (najpierw francuską)

istnieje od r. 1921. Biuro francuskie M. K. S. za pośrednictwem Ministerstwa Wyznań Rel. i Ośw. Publ. tudzież towarzystw: Towarzystwo France-Pologne, Tow. „Les Amis de la Pologne“ i pisma „Echo de Varsovie“ nawiązywało łączność między młodzieżą obu krajów. Od r. 1926 datuje się korespondencja młodzieży polskiej i amerykańskiej. Wreszcie koło stosunków rozszerzyło się i na Czechosłowację.

Wobec tego okazała się potrzeba zorganizowania Polskiej Komisji M. K. S. z początkiem 1933 r.

Zadaniem korespondencji międzynarodowej w myśl poglądów jej organizatorów jest: 1) dać pomoc w nauce (języka, historji, kultury, geografji i życia współczesnego obcych krajów); 2) oddziaływać wychowawczo przez pobudzanie aktywności młodzieży; 3) informować się wzajemnie o krajach ojczystych i 4) pracować nad zbliżeniem międzynarodowem.

W dalszym ciągu swej pracy autor omawia szczegółowo zakres pracy i organizację Polskiej Komisji M. K. S. W skład jej wchodzi 16 przedstawicieli rozmaitych władz i instytucyj z Ministerstwami Spraw Zagranicznych i Wyznań Rel. i Ośw. Publ. na czele. Organem wykonawczym Komisji jest Komitet Wykonawczy liczący 8 członków, a organem pracy jest Biuro. Nakoniec omawia autor metodę pracy kierownika biura, nauczycieli języków obcych i samych korespondentów.

Z ogłoszonego świeżo Sprawozdania z działalności Biura Polskiej Komisji Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej w październiku, listopadzie i grudniu 1933 r. wynika, że w dwu ostatnich miesiącach 1933 r. korespondowało młodzieży polskiej: z Francją 532 (397 dziewcz. 135 chł.); z Czechosłowacją 404 (126 dziewcz. i 278 chłopców); z Anglją i Ameryką 98 (60 dziewcz. 38 chłopców) i z Austrją 57 (12 dziewcz. 45 chłop.). Razem 1091 (595 dziewcz. 496 chłop.).

Czytając obie powyższe publikacje trudno opędzić się myśli, że cały pomysł międzynarodowej korespondencji młodzieży szkolnej jest tworem sztucznym, jest przeniesieniem wyjątkowo spotykanej u dorosłych instytucji, do świata młodzieży. Stanowczo nie można przyjąć ze względów psychologicznych, ażeby pragnienie dłuższego korespondowania z człowiekiem nieznajomym, było często spotykane i głębokie. Wprawdzie historji stosunków kulturalnych nie są obce przykłady korespondencyj tego typu, ale są one rzadkie i co ważniejsze odnosiły się do wybitnych jednostek o bogatem życiu duchowem, które pracowały nad podobnemi zagadnieniami. Na poparcie powyższego twierdzenia można przytoczyć kilka okoliczności: doświadczenie życia, wzmianki zawarte w omawianej broszurze o wypadkach szybkiego wyczerpywania się tej korespondencji, o nagrodach za najgorliwszą korespondencję, o projektach ożywienia korespondencji w Polsce, „podsuwanie tematów które cudzoziemców mogą specjalnie interesować“, wreszcie fakt, że od r. 1894 nie rozwinęły się zbytnio w świecie te stosunki.

Dalsze zastrzeżenia muszą budzić restrykcje, z jakiemi spotykamy się w broszurze na temat pacyfistycznych tendencyj, przejawiających się w korespondencji uczniów. Mam wrażenie, że młodzież instynktownie wyczuła najwalniejsze zagadnienie jakieby dziś (i nie dziś tylko) mogło stać się przedmiotem jej korespondencji. Przecież dla wzajemnego przesyłania sobie gazet, planów miast, marek pocztowych, a nawet zwykłych biletów

tramwajowych, albo też różnych publikacyj produkowanych ad hoc w celach reklamowych — sądzę, że nie opłacało się organizować tyle i tak skomplikowanych instytucyj. Przy nauczaniu historji jednak przeprowadzenie tej imprezy może przynieść pewne rezultaty, dając materjał porównawczy uczniom, oraz pogłębienie pewnych zagadnień. Chodziłoby zatem przy organizowaniu korespondencji uczniowskiej o wskazywanie pewnych tematów i skierowywanie odpowiednich zapytań.

Nakoniec jedna uwaga. Nie chciałbym być źle zrozumiany i uchodzić za odmawiającego pomysłowi wszelkiej wartości. Niewątpliwą słuszność mieli nauczyciele języków nowożytnych wydając o nim dodatnią opinję. Mniemam tylko, że znaczenie jego jest mniejsze, niż stara się wykazać omawiana broszura. *A. F.*

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

Z życia Polski współczesnej.

— Nowa Konstytucja Rzeczypospolitej. Car Stanisław: Na drodze ku nowej Konstytucji, Warszawa 1934. Księg. F. Hoesicka. Str. 205. Cena zł. 6.—

Jeden z twórców nowej Konstytucji, wicemarszałek Sejmu Stanisław Car zebrał w osobnym tomie artykuły i rozprawy, jakie napisał w sprawie nowego ustroju Rzplitej od 1931 do 1934 r. Tom ten zawiera następujące artykuły: Drogi ustrojowe Polski Odrodzonej, Naprawa ustroju — koniecznością państwową, Główne wytyczne reformy, Stanowisko Prezydenta Rzplitej i jego wybór, Rząd oraz jego odpowiedzialność polityczna i konstytucyjna, Kontrasygnata, Uprawnienia Prezydenta Rzeczypospolitej w stosunku do Sejmu i Senatu, Zasady nowej Konstytucji, Tezy konstytucyjne, Nowe państwo, Uchwalenie Konstytucji w Sejmie. Dla zapoznania się z duchem nowej ustawy i jej tendencjami książka powyższa odda nieocenione usługi nauczycielowi, który już w bieżącym roku szkolnym musi orjentować abiturjentów w zasadach Konstytucji styczniowej.

Przegląd Powszechny. Marzec 1934. Nr. 603. T. 201, str. 368—394. Adam Piasecki: Zasady nowej Konstytucji. Autor wyjaśnia obszernie podłoże, na którem wyrosła nowa ustawa konstytucyjna, jakoteż moment politycznego rozwoju, w jakim powstała. Następnie zaś omawia szczegółowo poszczególne zagadnienia, podkreślając novum wprowadzone w ustawie 26 stycznia. Ustosunkowanie się do tematu pozytywne, sposób ujmowania jasny.

Wiedza i Życie. 1934. I, str. 86—92 omawia A. Hertz nową Konstytucję, podając ogólnie treść i analizując pokrótce zasady.

Droga. 1934. Nr. 1, str. 1—7. A. Skwarczyński motywuje nową Konstytucję doświadczeniami społecznemi, które zmusiły do położenia nacisku na odpowiedzialność społeczną i na współpracę obywateli dla państwa.

Pion. 1934. 10/II. Nr. 6. W. Makowski przedstawia „myśl przewodnią Nowej Konstytucji“, jako zakończenie pewnego przeobrażenia idei liberalizmu i demokratyzmu, w kierunku idei „państwa całkowitego“.

Komarnicki Wacław: Ustrój państwowy Rzeczypospolitej Polskiej. Wyd. II. rozszerzone i uzupełnione. Warszawa 1934. Księgarnia F. Hoesicka. Str. 218.

Kompendjum prof. Komarnickiego, którego I wydanie ukazało się w r. 1923 jest przeznaczone dla szerokich kół społeczeństwa. Autor oparł się na swych pracach dawniejszych, wyłączając wszelkie momenty polityczne, by dać czytelnikowi objektywny obraz budowy naszego państwa. Ogłoszenie nowej Konstytucji i związana z tem przemiana gruntowna naszego

ustroju państwowego sprawia, iż wysiłek autora stał się bezprzedmiotowy i książka wymagać będzie odpowiedniego przerobienia.

Rocznik polityczny i gospodarczy 1934. Warszawa, P. A. T. 1934. Str. 967 + 1 nlb. + XIV.

Wyszło już trzecie wydanie pożytecznego informatora o Polsce współczesnej. Zawiera bogaty dział adresowy władz naczelnych, urzędów, samorządu gospodarczego, związków i stowarzyszeń zawodowych i kulturalnych, świata nauki i kultury, życia sportowego, uwzględniając społeczeństwo polskie, jakoteż i mniejszości narodowe. Podaje też najważniejsze wiadomości o państwie, o ustroju, zamieszcza ogólne daty statystyczne dotyczące stosunków ludnościowych, rolniczych, przemysłowych, handlowych, finansowych państwa. Prócz tego w zarysie najogólniejszym uwzględniono inne państwa świata, przyczem uwagę specjalną zwrócono na życie naszej emigracji. Z tych względów wydawnictwo to jako ważny i niezbędny przewodnik w sprawach politycznych, gospodarczych i kulturalnych zasługuje na jak najszersze stosowanie w nauce szkolnej. *T. L.*

Rozwój wsi polskiej od połowy XIX wieku do doby obecnej. Stosownie do wymogów obowiązujących programów nauczania historji nauczyciel w większym stopniu niż dawniej musi dzisiaj zainteresować się rozwojem wsi i stosunkami wiejskiemi. Te zagadnienia stawia też często przed nim obowiązek pracy pozaszkolnej. A zagadnienia te nie są tak proste, jakby się napozór wydawało, a nadto dotąd mało są jeszcze opracowane.

Z tego powodu zwrócimy tu uwagę na kilka nowszych publikacyj, dotyczących rozwoju wsi. Monografje całego szeregu wsi i powiatów drukowane w serji prac społeczno-gospodarczych Bibljoteki Puławskiej wymagają osobnego omówienia. Położono w nich nacisk na wiejskie stosunki rolne, chociaż i inne dziedziny życia wsi są w nich uwzględniane. Niezmiernie ważnemi dla poznania rozwoju wsi są pamiętniki włościańskie. Zwłaszcza trzy z nich najbardziej uwagi godne należy tu wymienić. Najlepszym i najobszerniejszym pamiętnikiem chłopskim jest książka p. t. Jan Słomka, b. wójt w Dzikowie: Pamiętniki włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych. Z przedmowami: prof. Fr. Bujaka i prof. W. Sobieskiego. Do druku przygotował Jan Słomka, młodszy. (Nakład Tow. Szkoły Ludowej w Krakowie. Wydanie 2. Kraków 1929, str. XXI + 524 + 4 nlb.). Mamy w tej książce nakreślony obraz życia wsi w Tarnobrzeskiem od uwłaszczenia włościan do 1929. Słomka jest obserwatorem objektywnym, wykazuje szczegółowo stan wsi w czasach popańszczyźnianych i w czasach najnowszych. Na tle tego pamiętnika widzimy ogromny postęp, jaki dokonał się w Dzikowie od 1846—1929 we wszystkich dziedzinach życia. Drugim zkolei, wartościowym pamiętnikiem jest: Franciszek Magryś, Żywot chłopa-działacza. Opracował Stefan Inglot. Z przedmową prof. dr. Fr. Bujaka. Bibljoteka dziejów i kultury wsi. T. I. (Lwów, 1932, str. XVI + 236, w tem 24 rycin. Skład główny w Drukarni Naukowej. Lwów, Ormiańska 8. Cena 3 zł.). Książka ta jest przedewszystkiem przykładem, co potrafi zdziałać rozumna wola jednostki, ochotnej do pracy społecznej dla tej zbiorowości, w której się ona znajduje. Tą jednostką był chłop Fr. Magryś, pisarz we wsi Handzlówce, powiatu łańcuckiego. Jego żywot jest wpleciony w rozwój tej wsi i to od roku 1848, czyli od zupełnego jej upadku bezpośrednio po uwłaszczeniu aż do roku 1929, czyli do obecnego, wcale pomyślnego stanu kulturalnego. Odmienny ma charakter pamiętnik znanego poety wiejskiego Ferdynanda Kurasia p. t.: Przez ciernie żywota. Przeżycia osobiste i wspomnienia od lat najmłodszych aż po wybuch wielkiej wojny 1914 r. Z przedmową Stefana Żeromskiego (Częstochowa 1925, str. 160 + II). Mamy w tym pamiętniku przedstawione życie małorolnej rodziny włościańskiej, ciężko borykającej się z biedą i skupiającej całą uwagę na zdobycie kawałka chleba.

W dniach 10—12 stycznia 1930 r. odbyła się w Łowiczu konferencja zorganizowana przez Ministerstwo W. R. i O. P., poświęcona zagadnieniom kultury, ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce. Na tej konferencji zostały wygłoszone referaty przez wybitnych znawców kultury i kultury wiejskiej w szczególności jak: Bujaka, Bystronia, Cierniaka, Limanowskiego, Moszyńskiego i Radlińską. Referaty te, rzucające wiele nowego światła na kwestję kultury wiejskiej w Polsce zostały wydrukowane w książce p. t.: Kultura wsi. Biuletyn XIII konferencji oświatowej, poświęconej zagadnieniom kultury wiejskiej w Polsce (Łowicz, 10, 11, 12 stycznia 1930. Warszawa 1930, str. 191).

Bardzo cenną jest praca Stefana Surzyckiego p. t. Organizacja pracy społecznej rolniczej (Warszawa 1931, str. 4 nlb. + 384. Bibljoteka spółdzielcza, nr. 16), gdzie autor omawia przedewszystkiem współczesną organizację życia kulturalnego i gospodarczego na wsi, gdzie także z konieczności uwzględnia i moment historyczny.

Zagadnienie postępu chłopa polskiego nie było dotąd ujęte z ogólnego stanowiska. Brak było pracy, uwzględniającej wszystkie czynniki, warunkujące postęp wsi polskiej. Na potrzebę takiej pracy zwrócił uwagę prof. Fr. Bujak, ogłaszając w roku 1925 ankietę p. t.: „O drogi postępu chłopa polskiego". Materjały nadesłane w odpowiedzi na ankietę otrzymał do opracowania Wiktor Bronikowski, który, zebrawszy nadto obszerną literaturę do wymienionej kwestji, opracował ją w interesującej książce p. t. Drogi postępu chłopa polskiego. Z przedmową Prof. W. Grabskiego. Bibljoteka Puławska. Serja prac społeczno-gospodarczych. Nr. 41. (Warszawa 1934, str. XV + 1 nlb. + 384. Nakładem Państwowego Instytutu Gosp. Wiejsk. w Puławach. Cena: 6 zł.).

S. I.

Ustrój rolny Rzeczypospolitej Polskiej.

Chcemy tu zwrócić uwagę przedewszystkiem na trzy prace prof. W. Staniewicza, b. ministra reform rolnych. A więc: O program agrarny w Polsce i jego wykonanie. Mowy i przemówienia. 1926—1928 (Warszawa 1928, str. 246 + wykresy), gdzie mieszczą się nietylko same przemówienia programowe, ale i wiadomości o częściowej ich realizacji; następnie: Przebudowa ustroju rolnego w Polsce. Przemówienie na radzie głównej naprawy ustroju rolnego w Warszawie 31. I. 1928 (Warszawa 1928, str. 77 + wykresy), gdzie znajdujemy krótki, sięgający w historję, przegląd prac w dziedzinie ustroju rolnego Rzeczypospolitej, ze zwróceniem szczegółowej uwagi na prace od roku 1926; wkońcu: Dwa lata pracy nad przebudową ustroju rolnego w Polsce (1928—1929). (Rolnictwo R. II, t. 2, z. 1, str. 5—46 i R. II, t. 2, z. 2, str. 6—51. Warszawa 1930), gdzie autor omawia w krótkości wady naszego ustroju rolnego i sposoby, jakie stosował, jako minister Reform Rolnych, w celu ich usunięcia względnie zmniejszenia. Prace prof. W. Staniewicza dają nam obraz działalności Ministerstwa Reform Rolnych za rządów pomajowych od 1926—1930. *S. I.*

Pruska Komisja Kolonizacyjna.

Najważniejszym przejawem naporu niemieckiego na ziemie polskie w drugiej połowie XIX i w początkach XX stulecia była działalność Pruskiej Komisji Kolonizacyjnej. Komisja ta była powołana przez rząd pruski w roku 1886 i miała działać na terenie Poznańskiego i Prus Zachodnich. Przekład z języka niemieckiego na język polski sprawozdania jubileuszowego b. pruskiej komisji kolonizacyjnej (1886—1906) p. t. Dwadzieścia lat kolonizacji w b. zaborze pruskim (Warszawa 1929, str. 4 nlb. + 226. Wydawnictwo Ministerstwa Reform Rolnych), dokonany z polecenia ówczesnego ministra profesora W. Staniewicza, informuje nas o celach, przebiegu i rezultatach działania tej niemieckiej instytucji. Zresztą działalnością Komisji kolonizacyjnej zajął się też w gruntownej pracy Wiktor Sukiennicki: Pruska polityka kolo-

nizacyjna na ziemiach polskich 1886—1919 (Warszawa 1931, str. VII + nlb. + 237 + 3 nlb.). Badania swe doprowadził zatem ten autor do powstania państwa polskiego.

Komisja miała na celu wzmocnienie na kresach wschodnich niemieckiego żywiołu. Wykonywała swe zadania przy pomocy instytucji włości rentowych, która ułatwiała kolonistom niemieckim nie posiadającym większej gotówki, osiedlanie się na ziemiach, wykupionych z rąk polskich. W ciągu swej 32-letniej działalności osadziła Komisja 21.886 rodzin niemieckich kolonistów, przeszło 150.000 głów na obszarze ogólnym około 309.500 ha. Mimo przegranej wojny Niemcy chciały za wszelką cenę ratować zdobycze, jakie Komisja kolonizacyjna dla nich uzyskała. Z tego powodu wynikł spór przewlekły między Niemcami a Polską, która w wykonaniu przepisów traktatu pokojowego dążyła do likwidacji pruskiej kolonizacji na ziemiach odzyskanych. Spór ten zakończył się dopiero po 10-ciu latach, a więc z końcem 1929. Szczegółowo omawia problemy z nim związane W. Sukiennicki w pracy p. t.: Sprawa sukcesji przez Polskę uprawnień rentowych państwa pruskiego, wynikłych z jego akcji kolonizacyjnej na wschodzie (Warszawa 1931, str. 390).

O Pruskiej Komisji Kolonizacyjnej mamy także krótko i treściwie zebrane wiadomości w referacie Andrzeja Wojtkowskiego p. t.: Działalność pruskiej Komisji Kolonizacyjnej (Stan posiadania ziemi na Pomorzu. Zagadnienia historyczne i prawne. Protokół obrad oraz referaty naukowe, wygłoszone na III Naukowym Zjeździe Pomorzoznawczym, odbytym dnia 31 października 1932 roku w Poznaniu. Pamiętnik Instytutu Bałtyckiego t. XI, str. 149—171). *St. I.*

Bibljoteka Puławska. Serja Prac Społeczno-Gospodarczych. Wydział Ekonomiki Rolnej Drobnych Gospodarstw Wiejskich. Nr. 1—50. Warszawa, 1927—1933.

Wiedza o rozwoju rolnictwa w Polsce odrodzonej i jego podstawach naturalnych jest jednym z głównym rozdziałów nauki obywatelskiej. Dydaktyka tego przedmiotu wymaga zatem uzupełnienia dat, zawartych w podręcznikach, — które zasadzają się głównie na materjale statystycznym — literaturą, liczącą się ze zmiennością i cyfr i zagadnień tej tak żywej i podstawowej dziedziny życia polskiego.

Znaczne usługi na tem polu może oddać nauczycielowi nauki o Polsce współczesnej serja prac monograficznych, poświęconych rozmaitym zagadnieniom gospodarki i polityki rolnej, wydawana od lat sześciu przez Państwowy Instytut Naukowy Gospodarstwa Wiejskiego w Puławach. Prace te w ilości 50 (ostatnie tomy w przygotowaniu) dotyczą następujących dziedzin: rozkład własności włościańskiej, ewolucja chłopa polskiego i monografje poszczególnych wsi, organizacja i reorganizacja gospodarstwa małego, badania nad rentownością gospodarstw włościańskich, spółdzielczość wsi polskiej, obrót ziemiopłodami, budżety, kredyt i zadłużenie, zwyczaje spadkowe ludu polskiego i t. p. Główny nacisk spoczywa na badaniu drobnej własności, stąd terytorjalnie przeważają prace, dotyczące Polski centralnej i południowej.

Z prac, szczególnie pożytecznych dla szkoły średniej, wymienić należy następujące: E. Szturm de Sztrem. Kształtowanie się cen na ważniejsze artykuły w Polsce (1927), T. Kłapkowski. Spółdzielność w rolnictwie polskiem (1929), T. Janikowski. Zasady organizacji gospodarstw małych (1929), M. Sowiński. Rolnictwo włościańskie w zarysie statystyczno-terytorjalnym (1933), F. Dziedzic. Rejony ekonomiczno-rolnicze Polski (w oprac.) i F. Dziedzic. Wielkopolskie gospodarstwa włościańskie (1932).

Prawie każda z monografij podaje bibljografję literatury i obfituje w wykresy statystyczne i mapki, ilustrujące dane zagadnienie.

M. Tyrowicz.

Wśród czasopism:

— Oświata i Wychowanie, zesz. 8—10, 1933, str. 669—672, (w zakresie zbioru artykułów: „Uwagi do programów poszczególnych przedmiotów“) przynosi artykuł, sygnowany literą „M“, p. t. „Historja“, wyjaśniający zasady i cel nowego programu nauczania historji w gimnazjum. „Zasady, na których zbudowany został program historji dla gimnazjum, wynikają bezpośrednio z nadrzędnego zadania nowej szkoły polskiej, jakiem jest wychowanie świadomego swych obowiązków i twórczego obywatela państwa polskiego“. Obowiązek realizacji tego celu ciąży na wszystkich przedmiotach, więc i na historji. Poznanie zatem przeszłości nie może być na terenie gimnazjum celem samo dla siebie, ale musi być raczej „podstawą do zrozumienia dzisiejszego życia polskiego“. Chodzi przytem nietylko o poznawanie intelektualne, ale w niemniejszym stopniu o „rozbudzenie uczuć i nastawienie woli wychowanka w kierunku aktywnego życia obywatelskiego w służbie i dla dobra państwa“. Nacisk kładzie się na zrozumienie współczesnego życia polskiego, odpowiednio więc skonstruowano program. Okresy dawniejsze historji zajmują mniej miejsca, natomiast, im bliżej czasów nowych, tem szerzej potraktowano dzieje przedewszystkiem Polski, a w związku z niemi i powszechne. Całe dzieje starożytne i średniowieczne aż do wystąpienia Polski zamknięto w ramach I-go roku nauczania. Materjał klasy II-giej sięga po koniec wieku XVII, zaś klasy III-ciej do wybuchu wojny światowej. Wreszcie na klasę IV-tą przypada okres ostatnich 20 lat. To stopniowe skracanie materjału chronologicznego ma na celu głębokie i wszechstronne poznanie przedewszystkiem czasów nowszych; umożliwia takie poznanie zarówno mniejszy zakres materjału, jak dojrzalszy wiek i nabyte już przygotowanie uczniów. W związku ze wspomnianą wyżej naczelną zasadą, kładzie też program główny nacisk na dzieje Polski, tak, że dzieje powszechne w kl. II uwzględnione zostały tylko fragmentarycznie, szerzej już poleca je traktować program w kl. III i IV, co uzasadnione znów jest związkiem ich z historją polską. Wobec takiego zakresu historji powszechnej w gimnazjum, konieczną okazuje się selekcja materjału, zwłaszcza w kl. I, częściowo i w II. O doborze materjału decydują wartości ogólnokształcące i wychowawcze, a zwłaszcza te, które ułatwiają osiągnięcie naczelnego celu, t. j. wychowanie obywatela i człowieka.

Wkońcu omawia artykuł metodyczne zalety programu, cechuje go bowiem pod tym względem staranność i przezorność w stopniowaniu trudności; od „obrazów“, stosowanych w szkole powszechnej, przechodzi do obrazów złożonych, przekrojów poprzecznych, związków pragmatycznych, a wreszcie do powiązań genetycznych i zagadnień we właściwem znaczeniu.

Zrąb. Kwartalnik rok IV, Tom XVI, Warszawa 1933.

Zeszyt otwiera artykuł J. Bystronia „Zagadnienie programu szkolnego“. Autor zastrzega się, że program interesuje go jako zjawisko społeczne i to nie ten lub ów program, lecz program wogóle, na który spogląda z pewnem nastawieniem socjologicznem. Z tego punktu widzenia podkreśla autor, że żaden program nie jest czemś absolutnem, co miałoby sens samo przez się: oddziaływują na jego formowanie się zmienne w przebiegu dziejów ideały wychowawcze, same zależne zkolei od zmiennego również światopoglądu i założeń społeczno-politycznych; kształtują program również współczesne kierunki psychologiczne, narzucając zapatrywania o celowości tych, czy innych metod; wpływa wreszcie i na program i na praktykę tradycja, a również i odśrodkowe dążenia poszczególnych przedmiotów. A. Komornicka w artykule „Z zagadnień zawodowego kształcenia kobiet“ omawia niedocenione dotąd walory wychowawcze szkoły zawodowej; T. Męczkowska „zagadnienie koedukacji“ w teorji i praktyce. Dalsze dwa artykuły St. Skwarczyńskiej (O kształ-

ceniu w sobie psychiki wychowawczej) i A. Bornholzowej (Praca realizacyjna nauczyciela) dotyczą postawy uczącego w stosunku do wychowanka. O roli wizytatora we współczesnem szkolnictwie polskiem pisze E. Nowicki. Dalsze trzy artykuły poświęcone są ideowemu wychowaniu młodzieży: Fr. Sadowski, broni potrzeby świadomego fetyszyzmu państwowego w szkole, St. Stachurski, omawiając system Winnetki, zarzuca mu brak kultywowania ideału wśród wychowanków, wreszcie postulatem wychowania ideowego zajmuje się R. Blüth. Wśród ocen zainteresują historyka recenzje z Herza i Klasyków socjologji, Wł. Pobóg-Malinowskiego, Narodowej demokracji, oraz z pracy zbiorowej „15 lat państwa polskiego", poprzedzonej słowem wstępnem J. Jędrzejewicza. Wśród ocen podręczników i prac metodycznych są omówione: podręcznik Pohoskiej-Wysznackiej na kl. V szkoły powszechnej (Z naszej przeszłości), podręcznik Moszczeńskiej-Mrozowskiej na kl. I. gimn., oraz praca H. Pohoskiej: Historja w szkole powszechnej. *E. M.*

Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und Staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen hrsb. von F. Friedrich, W. Mommsen, C. Baustaed, Leipzig-Berlin Jahrgang 23, r. 1933, Heft 6—10.

Wśród artykułów, zawartych w tych 5-ciu zeszytach, przeważają niedydaktyczne, mające na celu dostarczenie nauczycielowi materjału rzeczowego, w dużej mierze grupujące się zresztą pośrednio lub bezpośrednio około problemu niemieckiej rewolucji narodowej i jej ideologji. W zeszycie 6-tym porusza temat O. Hoetzsch: Die deutsche national-Revolution E. Kabisch: Die militärischen Vorbereitungen des Dreiverbandes auf den Weltkrieg, a jedynie R. Laquer odbiega dalej od współczesności, mówiąc o kompozycji i powstaniu Res gestae divi Augusti. W zeszycie 7-mym O. Westphal przeprowadza porównanie Bismarka z Hitlerem, Heimpel zastanawia się nad nowemi drogami w historji gospodarczej. Zeszyt 8-my w liczbie ogólniejszych artykułów przynosi G. Fittbogena „Der Werdegang der Zipser Deutschen" i H. Stählin'a „Polen und Russland im Wandel der Jahrhunderte". Zeszyt 9-ty zawiera Fr. Schachermachera „Die Aufgaben der alten Geschichte in Ramen der nordischen Weltgeschichte", A. Hampego „Stof und Gliederung einer Geschichte des Hochmittelalters", B. Poll'a „War Deutschland 1914 gerüstet?". W zeszycie 10-tym wreszcie znajdujemy W. Klugego studjum z mitologji germańskiej, (Sin, Donar, Wodan der germanische Gottesglaube) i W. Mommsena o stu latach niemieckiej jedności gospodarczej. W porównaniu do liczby tych artykułów, (choć abstrahując od zbyt jaskrawej tendencji, szkice poświęcone stanowi wiedzy, czy nawet specjalnym zagadnieniom naukowym są bardzo w czasopismie dla nauczyciela pożądane) artykułów dydaktycznych jest znacznie mniej. W zeszycie 6-tym A. Streuber wprowadza praktyczne zagadnienie rozkładu materjału między poszczególne lata nauczania, a nawet w obrębie poszczególnych klas t. zw. Aufbauschule i jest to ściśle biorąc jedyny artykuł o charakterze praktycznym. Zamieszczony w zeszycie 10-tym szkic G. Noack'a „Zur Pädagogik des Auslandes" jest omówieniem zapatrywań na wychowawczą wartość historji w poszczególnych krajach, zaś znajdujący się w zeszycie 7-mym artykuł Kruppendorfa: Grundsätzliche Erwägungen zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, nie jest niczem innem jak tylko rozwinięciem stwierdzenia Hitlera, będącego dziś hasłem wszystkich nauczycieli historji „jeżeli polityka tworzy historję, to nasze wychowanie przy pomocy historji winno być kształtowane przez kierunek naszej działalności politycznej". To też autor zarzuca dotychczasowemu systemowi brak wartościowania zdarzeń, hodowanie wybujałych indywidualizmów przez dopuszczanie subjektywnego wartościowania i oceny zdarzeń przeszłości przez każdą jednostkę i każąc zaniechać tych, jak sądzi, pozorów objektywizmu w nauczaniu historji, uważa, że ma ona poprostu i wyłącznie wychować szermierzy trzeciej Rzeszy. Wartościowy dział czasopisma stanowią systematycznie prowadzone sprawozdania ze stanu wiedzy w poszczególnych dziedzinach nauki. Powtarzają się one

perjodycznie. I tak w omawianych pięciu zeszytach znajdujemy dwukrotnie omówioną historję najnowszą (zesz. 6 i 9), a poza tem historję gospodarczą (zesz. 7), historję Niemiec (tamże), historję Niemców poza granicami Niemiec (zesz. 6), historję starożytną (zesz. 8). Nie brak i omówienia bieżących utworów literackich o temacie historycznym, oraz powieściowych książek dla młodzieży (zesz. 10), podano również sprawozdanie z pomocy do nauczania historji w szkołach ludowych (zesz. 7, sprawozdanie obrazuje dorobek od r. 1931, bardzo trzeba przyznać niewielki tak w zakresie rozpraw metodycznych, jak i nowych podręczników), a również (w zesz. 8-mym pod nagłówkiem Methodisches und Didaktisches) sprawozdanie z pomocy naukowych dla szkoły średniej. Omówiono tu między innemi szereg wydawnictw tekstów źródłowych, których jest w Niemczech bardzo wiele i niejednokrotnie przedstawiają się wcale interesująco, m. i. pojawiają się ostatnio specjalne wypisy źródłowe, poświęcone historji gospodarczej. Zeszyt 6-ty omawia nadto „Erlasse der Unterrichtsverwaltungen über den Geschichtsunterricht“. Są to polecenia dla szkół bawarskich, wirtemberskich i saskich, poświęcenia na początku roku szkolnego 1933/4 czterech do sześciu tygodni w każdej klasie historji rewolucji narodowej, przyczem wytknięto dokładny program. Tenże zeszyt drukuje Richtlinien państwowego ministerstwa spraw wewnętrznych dla nowych podręczników historji. Podkreślają one m. i. konieczność wprowadzenia archeologji, unikania przewagi historji politycznej, przy zachowaniu niemniej kultu bohaterów i bohaterstwa, no i oczywiście konieczność zajęcia ideowego stanowiska narodowo-socjalistycznego. We wskazówkach dla poszczególnych epok każą w średniowieczu poświęcić specjalnie wiele miejsca „wielkiemu czynowi niemieckiego średniowiecza, odzyskaniu (sic) terenów na wschód od Łaby“. Tenże zeszyt podaje komunikat o przebudowie związku niemieckich nauczycieli historji, dokonanej pod wpływem rewolucji narodowej, oraz wiadomość o rezygnacji prof. Kendego z kierownictwa oddziału austrjackiego związku. Zeszyt 8-my przynosi sprawozdanie z międzynarodowego Kongresu historycznego pióra M. Mommsena, zesz. 9-ty komunikat ze zjazdu głównego związku niemieckich nauczycieli historji, na którym to w obecności przedstawicieli nauczycielstwa niemieckiego z zagranicy (z Czech i Siedmiogrodu) dokonało się ostateczne podporządkowanie się związku ideologji hitleryzmu. Większość referatów poświęcono zagadnieniom „Prus wschodnich i zachodnich“ oraz Gdańska. *E. M.*

— Korrespondenzblatt des Gesamtvereins der deutschen Geschichts- uud Altertumsvereine 81. Jahrgang 19,33 Nr. 2 przynosi wiadomość że na naukowem posiedzeniu XVI Walnego Zgromadzenia Związku bawarskich towarzystw historycznych i prehistorycznych (Verband bayrischer Geschichts- u. Vorgeschichts-Vereine) odbytem w Weissenburgu w Bawarji 4 września 1932 r. miał miejsce odczyt D. Witz'a z Ingolstadtu na temat: „Vorgeschichte u. Schule“.

Prelegentowi chodzi i o prehistorję, przez którą rozumie tę część historji, która nie może się oprzeć na pisanych źródłach i o wczesną historję (Frühgeschichte); która według niego tworzy przejście do historji, całkowicie na dokumentach opartej. Znajomość czasów historycznych w sensie ścisłym bez odpowiednich tamtych wiadomości nie może być dokładna.

Według Witz'a zdobycze badań prehistorycznych są poprostu częścią nauki o kraju rodzinnym (Heimatkunde), która ma tworzyć podstawę wszelkiego nauczania w szkołach powszechnych. Wyrażając życzenie i ufność, że wyniki pracy prehistoryków będą zużytkowane w szkołach, przestrzega prelegent przed popełnianiem pewnego błędu, mianowicie przed przenoszeniem postulatów (Forderungen) i celów naukowych do szkoły. Nie należy wykorzystywać szkoły dla celów naukowych, lecz odwrotnie wyniki nauki należy zużytkować dla celów szkoły. Np. można ułatwić powstanie wyobrażenia starożytnej „Akro-

polis“ przez nawiązanie do postrzeganego rodzimego wału pierścieniowego (Ringwall der Heimat).

Przytem wszystkiem nie należy domagać się — jak to się stało — wprowadzenia prehistorji do szkół w tej formie, ażeby ona miała być nowym przedmiotem kształcenia nauczycieli. Bronią się oni przed tem, obawiając się trudnej specjalności. W celu uspokojenia ich proponuje prelegent unikać nazwy prehistorja (Vorgeschichte), a wprowadzić wyniki jej jako „najwcześniejsza historja“ („früheste Geschichte“).

Tutaj opiera się Witz na zdaniu F. Birknera, że nie należy wprowadzać nowego przedmiotu prehistorji ani do szkół średnich ani do powszechnych, ale należy żądać, aby ona tak jak i nauka o kraju rodzinnym (Heimatkunde) w ogólności przenikała całą pracę szkolną, aby nauczyciele wykorzystywali każdą sposobność, do omówienia prehistorycznych stosunków np. w szkole średniej, przy lekturze Homera, należy porównać kulturę Iliady i Odysei z kulturą bronzowego okresu ojczystego; podobnie przy czytaniu Tacyta lub Cezara. W szkole powszechnej zaś w czasie zwiedzania mogił, wałów, zajmowania się formami osadnictwa i t. p.

Dzisiejsze położenie wymaga według prelegenta pewnego odsunięcia się od postulatu t. zw. „czystej wiedzy“ i uznania, że niema wyższego celu dla badań naukowych, jak wychowanie młodzieży, jak zużytkowanie wyników badawczych w szkołach. Nie należy tylko myśleć o jakiejś banalnej użyteczności.

Zadaniem prehistoryków jest dostarczyć materjału nauczycielom, którzy będą nim operowali według swego uznania.

Mają go dostarczyć badania lokalne, których wyniki należy ogłaszać w tanich niewielkich publikacjach, w dodatkach mniejszych dzienników prowincjonalnych rzeczywiście czytanych; na nieprzymusowych i bezpłatnych kursach dla nauczycieli. Szkołom trzeba dostarczyć tablic, rycin i t. p. środków. Należy jednak unikać gromadzenia w nich oryginalnych zabytków prehistorycznych, ze względu na interes nauki.

Rzeczą budzącą wątpliwości, według referenta, jest wprowadzenie do szkoły kwestji rasowej w związku z materjałem prehistorycznym. Wreszcie nie należy czekać ze zużytkowaniem prehistorji w szkole aż do chwili, gdy nauka ta będzie mogła dać „ostatecznie trwałe“ wyniki. Prawie, że niema takiej nauki. *A. F.*

Szlach wychowannja i nawczannja. Pedahohiczno-metodycznyj trimisjacznyk, organ „Wzaimnoji Pomoczi Ukrainśkoho Wczytelstwa“. Roczn. VII. zesz. 2—3, kwiecień—wrzesień, Lwów 1933.

Zeszyt poświęcony w większej części zagadnieniom, związanym z nauczaniem historji w szkole powszechnej. I tak m. i. Jarka A. omawia nowoczesne metody nauczania historji i współczesne dążenia do zreformowania go w Prusiech, Austrji i świecie anglo-saskim. W zakończeniu streszcza, nie wdając się w ocenę, nowe programy polskie. R. Romanenko w artykule „Historja czy legenda“, uważa że ta ostatnia (legenda) stanowi najcenniejszy element wychowawczy w historji, i zwłaszcza narody „które nie osiągnęły jeszcze swego politycznego ideału“ nie powinny usuwać bezwzględnie legendy na korzyść zawsze, wedle autora, problematycznej tylko naukowej prawdy. I. Juszczyszyn rozpatrując nauczanie historji przez pryzmat poglądów na współżycie narodów ze sobą, twierdzi, że Europa zachodnia świadomie szuka ratunku przed niebezpieczeństwem ruchu panmongolskiego. Wyrazem tych dążeń jest wytworzenie się ideału „nadpaństwa“ w szeregu społeczeństw (Rosja, Włochy, Niemcy); rzeczywisty ratunek znaleźć się może jednak tylko w realizowaniu haseł zgodnego współżycia państw europejskich. Autor omawia dotychczasowe poczynania w kierunku przepojenia nauczania historji duchem współpracy narodów, przyczem rejestruje i pewne poczynania w Polsce w stosunku do mniejszości ukraińskiej. Artykuły dotyczące historji znajdujemy również w drugiej części numeru, poświęconej metodyce i praktyce szkolnej. W części tej W. Jarmiw omawia problem dostosowania no-

wych programów do nauczania historji w klasach łącznych i podaje parę praktycznych przykładów rozwiązania tego zagadnienia. Tenże autor w drugim artykule (Pierwsze lekcje historji) zastanawia się nad problemem, jak należy wprowadzić dziecko w krainę przeszłości. Wstępna rozmowa ma uświadomić dzieciom do jakiego narodu należą, następnie zaznajomić je z pojęciem ziemi ojczystej i doprowadzić do rozróżniania pojęć „obecnie“ i „dawno“. Autor radzi wychodzić z dziejów kultury materjalnej, przeciwstawiając sposób życia zamierzchłych czasów stosunkom współczesnym. Sł. M. daje szkic lekcyjny p. t.: Bitwa pod Beresteczkiem, a to w nawiązaniu do nowych programów, wprowadzających taki właśnie temat jako następny „obraz“ z dziejów Kozaczyzny po „Piotrze Konaszewiczu Sahajdacznym“. Autor radzi nawiązać do życia Kozaków na Siczy, a potem zapytać dzieci (sic!), co słyszały (od rodziców i t. p.) o bitwie pod Beresteczkiem. Następnie każe zobrazować przebieg bitwy, scharakteryzować obu wodzów i pogłębić lekcję w dwu kierunkach etycznym (przy sposobności charakterystyki poszczególnych postaci) i politycznym, wiążąc stare i nowe wiadomości w „jedną ideową całość“. Idei tej autor jednak bliżej nie określa. J. Martynjuk zajmuje się problemem utrwalenia nabytych na lekcjach historji wiadomości, podając w tym kierunku parę ciekawych pomysłów. Na żywsze zainteresowanie (ale i kontrolę ze strony nauczycielstwa polskiego) zasługuje szkic Z. Wilszanećkiego; Ukraińska lektura w nauczaniu historji. Autor podkreśla, że dotychczasowa praktyka szkolna, a nawet nowe programy nastawione na hasło „Polska i jej kultura“ nie dają pola do szerszego zaznajomienia dziecka ukraińskiego z przeszłością własnego narodu; dla tego nauczyciel musi je zachęcić i popchnąć w kierunku uzupełnienia tego braku przez lekturę pozaszkolną. Autor zestawia w dalszej części zeszytu przydatne dla takich celów książki i artykuły dla wszystkich klas szkoły powszechnej, już od pierwszej począwszy. I. Michajłowicz omawia wykonanie programu nauki historji w szkołach niżej zorganizowanych; I. Karaj przedstawia środki pomocnicze przy nauczaniu historji, przyczem znamienne jest z jednej strony bardzo usilne podkreślenie ciągłego samokształcenia się naukowego nauczyciela, który (w szkole powszechnej!) musi ustawicznie zdawać sobie sprawę z postępów nauki i nadążać za jej rozwojem, a z drugiej strony wyrażenie postulatu, aby każdy nauczyciel ułożył sobie całoroczny systematyczny plan „rozmów z uczniami“, które prowadziłby przy sposobności nauczania języka ojczystego a to w celu zaznajomienia dzieci z najważniejszemi elementami historji narodowej (t. zn. ukraińskiej), na którą gdzieindziej nie znajdzie się wedle autora miejsca. Zainteresowanie historyka obudzi wreszcie i szkic I. W. Wirnyja, podający plan poprowadzenia wycieczki szkolnej historyczno-geograficznej do Zbaraża. Całość zeszytu zasługuje na zainteresowanie ze strony nauczycielstwa polskiego tak ze względu na podkreślone wyżej postulaty niektórych artykułów, jak i ze względu na fakt, że zawierają one niejednokrotnie szereg trafnych praktycznych uwag i dobrych pomysłów, mogących mieć pewne zastosowanie nawet w początkach nauczania średniego. *E. M.*

— Gimnazjum nr. 4—5, 6, 7, 1933/4, daje kontynuację artykułu E. Maleczyńskiej: „Dookoła realizacji programu historji w klasie I gimn.“. Nr. 7 tegoż miesięcznika zawiera artykuł Cz. Pawłowskiego i Br. Wieczorkiewicza: „Korelacja języka polskiego z historją w I kl. gimnazjalnej“ uwagi i rozkład materjału na II półrocze, na podstawie podręczników: H. Gaertnera i St. Łempickiego: „Między dawnemi a nowemi laty“ oraz W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej, podręcznika historji.

Problem korelacji przedmiotów zajmuje dziś wogóle stosunkowo bardzo wiele miejsca na łamach pism pedagogicznych.

Oświata i Wychowanie, zesz. 1—2, 1934 daje na temat powyższy obszerny artykuł St. Bąkowskiego, p. t. „Związki między przedmiotami w nowych programach“.

Polonista, zesz. V—VI, 1933 zawiera „Kilka uwag o korelacji języka polskiego z innemi przedmiotami w nowych programach“ (St. Seweryn) i mogący zainteresować także historyka artykuł Dra J. Saloniego i Dra W. Szyszkowskiego, p. t.: „Jak rozpocząłem pracę w kl. I nowego gimnazjum?“

W Neofilologu, zesz. 4, 1933 — wypowiadają się w krótkim artykule A. Czeżowska i E. Maleczyńska na temat: „Korelacja języka francuskiego z historją i językiem polskim w klasie VII gimn.“.

Sprawy Nauczycielskie nr. 3, 1934 zamieszczają dwa artykuły: J. Milenkiewicz, „Zasady korelacji“ i W. Borowski, „Formy korelacji w praktyce szkolnej“.

— Praca w klasach łączonych, nr. 4—5, 6, 1933/4 przynosi dwa artykuły J. Kosteckiego: 1) „Historja w klasach łączonych V i VI“ (nr. 4—5) i 2) „Organizacja powtórzeń z historji“ (nr. 6). Pierwszy z artykułów podaje szereg przykładów pracy zarówno ściśle samodzielnej dzieci, jak i pracy pod kierunkiem, na tematy z historji, podawane w odpowiedniej formie przez nauczyciela, przyczem sposób przeprowadzenia lekcji dostosowano ściśle do warunków pracy w klasach łączonych.
Artykuł na temat „powtórzeń“ z historji podaje szczegółowe wskazówki do organizacji takich lekcyj syntetycznych, mogące się przydać nietylko w klasach łączonych szkoły powszechnej, lecz równie dobrze nawet w klasach gimnazjalnych.

— Praca szkolna, nr. 4—5, 6, 1933/4 zawiera artykuły St. Nowaczyka: 1) „Grupowanie materjału historycznego w obrazy“. Autor omawia kolejno wszystkie trzy typy obrazów, polecone przez program i podaje konkretne przykłady takiego grupowania materjału historycznego przy pomocy odnośnych podręczników (dla klasy V szk. powsz.). W artykule 2) „Błędy uczniów w historji“ zestawia autor, na podstawie własnych obserwacyj, typy błędów, popełnianych przez dzieci w zakresie nauki historji, wskazuje ich źródła i podaje sposoby zarówno unikania ich, jak i zwalczania błędów już powstałych.

— Wiadomości Literackie. Nr. 3 (530) 21. I. 1934. Jan Parandowski: Zmierzch historji powszechnej. Znany literat i humanista atakuje bardzo ostro program historji w gimnazjum z powodu upośledzenia przedewszystkiem historji powszechnej. Kwestjonuje podział materjału na poszczególne klasy. Potępia polonocentryzm, domaga się więcej chronologji w dziejach starożytnych — tu opiera się na podręczniku Serejskiego, a za zasadniczy punkt reformy na przyszłość uważa dwustopniowość nauki historji w szkole średniej. Głos p. Parandowskiego jest echem dość licznych krytyk, które pojawiają się w opinji publicznej, a które są wynikiem niezrozumienia całej konstrukcji programów nowych. Uzasadnione niektóre obawy polegają na nieznajomości dokładnej programu, a w znacznej mierze zostaną uspokojone programem licealnym.

KRONIKA

II Konferencja Międzynarodowa dla nauczania historji, w Bazylei, 9, 10 i 11 czerwca 1934 r.
Z początkiem r. 1932 miało miejsce, dzięki inicjatywie prof. M. Lhéritier z Paryża, zebranie uczonych i pedagogów, należących łącznie do 57 towarzystw naukowych i pedagogicznych, narodowych lub międzynarodowych. Celem zebrania było przestudjowanie problemu nauczania historji w różnych krajach i wywołanie dyskusji na temat idei zbliżenia i porozumienia między narodami.
Pierwsza Konferencja Międzynarodowa tego rodzaju zebrała się w czasie od 30 czerwca do 2 lipca 1932 w Hadze, pod przewodnictwem

prof. R. Altamiry, członka Trybunału Międzynarodowego w Hadze. Postanowiono, że następna Konferencja odbędzie się w r. 1934, w Madrycie; niestety, ciężka choroba przeszkodziła Przewodniczącemu, prof. Altamirze poczynić przygotowania.

Na propozycję podpisanego, przewodniczącego komitetu organizacyjnego, Departament Oświecenia kantonu Bazylei i Rada Kantonalna profesorów oświadczyły gotowość zorganizowania Konferencji, za zgodą Przewodniczącego i Sekretarjatu generalnego w Paryżu. Miasto Bazyleja ze względu na swe położenie geograficzne i tradycje starej kultury naukowej i pedagogicznej, zdawało się być najbardziej wskazane dla zebrania się w niem Konferencji.

Komitet Honorowy stanowią:

Radca Związkowy A. Meyer, prezydent Departamentu spraw wewn. w Bernie,

Radca Stanu F. Hauser, prezydent Departamentu oświecenia w Bazylei,

P. Bösch, prezydent Towarzystwa nauczycieli szwajcarskich,

H. Dommann, prezydent Towarzystwa szwajcarskiego nauczycieli historji,

Prof. H. Nabholz, prezydent Towarzystwa szwajcarskiego studjów historycznych,

Prof. A. Labhardt, rektor Uniwersytetu w Bazylei.

Druga Konferencja Międzynarodowa dla nauczania historji zajmie się następującemi kwestjami:

1) Jaki winien być cel i charakter istotny nauczania historji w szkołach średnich?

2) Jakie miejsce należałoby przyznać historji powszechnej w podręcznikach szkolnych w kraju Panów? Czy umożliwiają one w obecnej praktyce nauczania osiągnięcie przez młodzież dokładnej znajomości dziejów powszechnych i roli narodów obcych? Czy nauczanie historji w jego formie obecnej może się przyczynić do wzajemnego porozumienia między narodami?

Możliwe będzie również dyskutowanie dwu kwestyj praktycznych:

a) wydawnictwo Kwartalnika Konferencji Międzynarodowej dla nauczania historji;

b) utworzenie Związku Międzynarodowego Towarzystw Nauczycieli Historji wszystkich krajów.

Zarządy wspomnianych Towarzystw uprasza się, by zechciały zgłosić, najpóźniej do 30 kwietnia 1934, referentów, którzyby reprezentowali Towarzystwa na Konferencji. Komitety narodowe zechcą udzielić wszelkich niezbędnych informacyj prasie swych krajów.

Komisja naukowa Komitetu organizacyjnego ustali wspólnie z Przewodniczącym po 30 kwietnia definitywną listę mowców. Ponieważ Konferencja nie może trwać dłużej, niż trzy dni, jest rzeczą konieczną ograniczyć czas każdego przemówienia do 30 minut.

Sekretarjat generalny postanowił zwołać Konferencję w Bazylei na 9, 10 i 11 czerwca.

Na pokrycie kosztów organizacji zażąda się od uczestników składki 10 fr. szw., które należy przesłać pod adresem: II Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire: Compte de chèques postaux V 122 Bâle (Suisse).

Z chwilą ustalenia programu Konferencji i po otrzymaniu kwoty, Komitet organizacyjny prześle każdemu uczestnikowi — prosimy o podanie dokładnego adresu — legitymację, uprawniającą do wzięcia udziału we wszystkich posiedzeniach, zebraniach i t. p.

Po zamknięciu Konferencji, w razie sprzyjającej pogody, przewiduje się wycieczkę uczestników, za umiarkowaną opłatą, po Szwajcarji aż do „Jungfraujoch".

Inne informacje w sprawie pomieszczeń w Bazylei, kosztów pobytu i podróży, poda program ostateczny Konferencji.

Podpisani spodziewają się, że będą mogli powitać na Konferencji bazylejskiej wielką liczbę gości ze wszystkich krajów. Oby się ona przyczyniła, w swoim zakresie, do zbliżenia między narodami!

Prezydent Konferencji Międzynarodowej dla Nauczania Historji, Prof. Rafael Altamira, Madryt;

Przewodniczący Komitetu Narodowego Szwajcarskiego Konferencji Międzynarodowej dla Nauczania Historji, Prof. Ernest Gagliardi, Zürich-Oerlikon;

Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego w Bazylei, Dr. Max Meier, Dyrektor gimnazjum, Bazyleja.

Bazyleja 20 marca 1934.

Ogólne sprawozdanie z działalności dydaktycznej Śląskiego Ogniska Metodycznego historji.

Ognisko Metod. historji przy państw. Gimnazjum neoklas. w Królewskiej Hucie utworzone przez Ministerstwo w r. 1931, zostało otwarte i uruchomione we wrześniu tegoż roku. Rok szkolny 1931/32 był okresem organizacyjnym pracy Ogniska, które działalnością swą objęło wszystkie szkoły średnie ogólnokształcące, państwowe i komunalne, na terenie wojew. śląskiego. Ognisko, skupiając nauczycieli historji, w liczbie 50, wszystkich zakładów średnich, jest ośrodkiem doświadczeń pracy zbiorowej, umożliwiającym nauczycielom zbieranie doświadczeń metodyczno-dydaktycznych i podnoszenie poziomu nauczania historji. W związku z reorganizacją szkolnictwa i wprowadzeniem nowych programów nauczania ma ono obecnie ważną rolę do spełnienia, jako teren na którym omawiane są, na konferencjach rejonowych i grupowych, sprawy związane z realizacją nowego programu historji. W ramach Ogniska rozważane są wszelkie trudności metodyczno-dydaktyczne przy nauczaniu historji w bieżącym roku szkolnym w klasie I-szej gimn.

Ognisko urządza corocznie 3 konferencje rejonowe, z których każda 2-dniowa, odbywa się kolejno w innej miejscowości, przeważnie w siedzibach 6-ciu Grup, na jakie podzielony został od roku rejon Ogniska, celem wciągnięcia wszystkich ośrodków rejonu do równomiernej współpracy.

Konferencje rejonowe urządzane są w porozumieniu z Min. Instruktorem historji P. Dr. H. Mrozowską, która zawsze bierze w nich udział oraz z Wydziałem Oświecenia Publicznego w Katowicach. Ustosunkowanie się członków Ogniska do jego prac jest od początku bardzo przychylne, a zupełna harmonja, jaka panuje na konferencjach, czyni je miłemi zebraniami koleżeńskiemi. O sile atrakcyjnej dotychczasowych 7-miu konferencyj rejonowych świadczy stale wysoka liczba uczestników, wynosząca przeciętnie 45 osób.

Na konferencjach rejonowych rozpatruje się pewne zagadnienia metodyczne, rozwiązując je wspólnie w oparciu o praktykę szkolną przy pomocy lekcyj przykładowych, referatów i dyskusyj, a rezultatem ich jest ustalanie ogólnych wskazówek metodycznych, dotyczących rozpatrywanych problemów. Najwięcej korzyści przynoszą dobrze skonstruowane i przeprowadzone lekcje przykładowe na omawiane zagadnienia.

W roku szkolnym 1931/32 odbyły się 2 konferencje rejonowe, z których 1-sza poświęcona była omówieniu regjonalizmu śląskiego w nauczaniu historji w szkole średniej i objęła 5 referatów oraz 2 lekcje przykładowe, a 2-ga dotyczyła szkolnych wycieczek historycznych, ich organizacji i metodyki oraz wartości dydaktycznych i pedagogicznych; objęła ona 2 wycieczki z uczniami, 2 lekcje i 2 referaty.

W roku szkolnym 1932/33 odbyły się 3 konferencje rejonowe, z których 1-sza była dokończeniem zagadnienia szkolnych wycieczek hist. i objęła 1 wycieczkę z uczniami oraz 2 lekcje 2-godzinne. W związku z omawianiem regjonalizmu śląskiego Ognisko starało się o wydanie przez

Śląskie Muzeum w Katowicach kart pocztowych z okazami muzealnemi, których wyszła 1-sza serja złożona z 12 pocztówek. Treścią następnych konferencyj rejonowych było zagadnienie prac pisemnych uczniów przy nauczaniu historji. Druga konferencja poświęcona była rozpatrywaniu spraw protokołowania lekcji przez uczniów i sporządzania przez nich notatek lekcyjnych; objęła ona 2 lekcje i 5 referatów, 3-cia konferencja zajęła się sprawą pisemnych wypracowań domowych i referatów uczniowskich oraz powtórzeniem problemu sporządzania notatek lekcyjnych; objęła ona 3 lekcje i 1 referat.

W bieżącym roku szkolnym (1933/34) odbyły się dotychczas 2 konferencje rejonowe, z których 1-sza dotyczyła problemu szkolnych zadań historycznych w kl. VII i VIII oraz wypracowań maturalnych, obejmując 1 lekcję i 2 referaty na omawiane tematy, zamykając rozważania w kwestji prac pisemnych uczniów.

2-ga konferencja rejonowa zajęła się sprawą realizacji programu w klasie I-szej gimn. w zakresie stosowania „ćwiczeń", zawartych w podręczniku Moszczeńskiej - Mrozowskiej i korelacji historji z jęz. polskim, objęła ona 4 lekcje przykładowe i 3 referaty. Na sprawie korelacji spoczywał punkt ciężkości pracy konferencji, jako na kwestji stanowiącej zasadniczy postulat realizacji programu i dającej silną więź przedmiotom nauczania. Sprawa ta została więc omówiona w referatach i w dyskusji oraz praktycznie pokazana w 2 lekcjach.

Utworzone od roku w 6-ciu miejscowościach o większej liczbie zakładów średnich Grupy Ogniska,obejmują swym zasięgiem również zakłady z pobliskich miejscowości. Grupy odbywają swe konferencje na których omawiane są sprawy metodyczne, bibljograficzne, podręcznikowe, pomocy naukowych, lektury dla młodzieży i wygłaszane są referaty dydaktyczne. Członkowie Grup przeprowadzają lekcje przykładowe, umożliwiające im wzajemne hospitowanie swych lekcyj i dzielenie się doświadczeniami. Konferencje grupowe przepracowują materjał na konferencje rejonowe, które przeprowadzają kolejno poszczególne Grupy i w ten sposób praca Ogniska jest równomiernie rozdzielona na cały jego rejon.

Kierownik Ogniska wykonał w bieżącym roku szkolnym szereg prac, poruczonych mu przez władze szkolne, brał udział w 3-dniowej konferencji kierowników Ognisk historycznych w Poznaniu i w licznych konferencjach, organizowanych przez W. O. P. w sprawach programowych i ogniskowych.

Członkowie Ogniska opracowali 3-krotnie odpowiedzi na nadsyłane im ankiety. Tak przedstawiałaby się praca Ogniska historycznego, podana tu jedynie w grubszych zarysach.

Krótki przebieg 2-giej konferencji rejonowej.

Drugą konferencję rejon. Ogniska w bież roku szkol. przeprowadzili członkowie Grupy rybnickiej na temat stosowania korelacji historji z jęz. polskim i „ćwiczeń" pisemnych w kl. I. gimn. Rezultatem lekcyj, referatów i dyskusyj nad niemi było zestawienie wyników pracy konferencji w sprawie ogólnych wymagań metodycznych w zakresie realizacji programu historji w kl. I-szej gimn. i w kwestji korelacji historji z jęz. polskim w tejże klasie, ujętych w formie niżej podanych, zasadniczych wskazówek metodycznych. Wskazówki, dotyczące ogólnych wymagań metodycznych w sprawie realizacji programu, zostały ustalone na podstawie referatu i dyskusji, a natomiast tezy, odnoszące się do korelacji historji z jęz. pol., są wynikiem 2 lekcyj przykładowych, referatu i dyskusji nad niemi.

Lekcje, dotyczące korelacji historji z jęz. polskim, przeprowadzone zostały, 1-sza na temat stosunków w Rzymie przed wystąpieniem Grakchów, a 2-ga na t. reform Grakchów; celem ich było wykazanie korelacji z jęz. polskim. W trakcie 1-szej lekcji uczniowie przedstawiali podboje Rzymian (na podstawie mapki z podręcznika i mapy ściennej), objaśniając jakim czynnikom zawdzięczali Rzymianie swe sukcesy i jakie z podbojów odnosili korzyści, nawiązując do znaczenia wojska, jego bohaterstwa, mądrości senatorów; przy omawianiu tych spraw uczniowie wyzyskiwali swe wiado-

mości z nauki historji ,a uzupełniali je wiadomościami z ustępów podręcznika jęz. polskiego i lektury historycznej. Następnie nauczyciel wprowadził uczniów w pojęcie nobilów i ekwitów, wykazując różnicę między nimi. Przedstawione skutki wojen wyzyskał nauczyciel do ułatwienia zrozumienia przez uczniów przyczyn wzrostu wielkiej własności ziemskiej a upadania gospodarstw wieśniaczych i na tem tle uwypuklił wzrost i położenie proletarjatu. W ciągu lekcji ujawniała się w całej pełni korelacja z jęz. polskim i aktualizacja. Na następną lekcję mieli uczniowie przygotować w domu sprawę położenia włościan w Egipcie, Grecji i Rzymie na podstawie wiadomości z historji, jęz. polskiego i lektury hist.

2-ga lekcja (w następnym dniu) rozpoczęła się od skontrolowania pracy domowej uczniów w zadanej im dziedzinie. Nawiązując do położenia proletarjatu rzymskiego i wykazując jego niebezpieczeństwo dla państwa, przeszedł nauczyciel do reform Grakchów, powołując się w przedstawianiu ich działalności dla dobra ludu rzym. na dzisiejsze stosunki. Pod koniec lekcji uczniowie powtórzyli główne ustawy Grakchów. W czasie obu lekcyj ujawniali uczniowie wielką aktywność, zainteresowanie i na wszystkie pytania dawali trafne i rozumne odpowiedzi. Lekcje, logicznie zbudowane, wykazywały sposób korelacji, aktualizacji i powtarzania materjału.

W s k a z ó w k i m e t o d y c z n e, ustalone na konferencji rejonowej odnośnie do ogólnych wymagań metodycznych w sprawie realizacji programu historji i korelacji historji z jęz. polskim w kl. I. gimn.

Przy nauczaniu historji w kl. I. gimn. należy stosować wszystkie metody, które wyrabiają samodzielność myślenia i rozwijają umysł ucznia.

Na początku roku szkolnego nauczyciel układa rozplanowanie materjału naukowego na cały rok szkolny.

Zaraz na pierwszych lekcjach nauczyciel powinien zapoznać uczniów ze sposobem posługiwania się pomocami, a przedewszystkiem należy wyrobić w nich umiejętność uczenia się z podręcznika.

W kl. I. należy zapoznać uczniów z zasadniczemi pojęciami i terminami historycznemi.

W kl. I. lektura jest nadobowiązkowa, pożądanem jest jednak jej wprowadzenie. W związku z lekturą należy tworzyć w gimnazjach odpowiednie bibljoteczki historyczne.

W związku ze stosowaniem korelacji należy być stale w kontakcie z nauczycielami jęz. polskiego, łacińskiego (od II. półr.), geografji i zajęć praktycznych. Obowiązuje tu podział pracy i potrzeba zaznajomienia się z podręcznikami tych przedmiotów.

Tam, gdzie warunki miejscowe na to pozwolą, można organizować wspólnie z nauczycielami jęz. polskiego, łacińskiego i zajęć praktycznych przedstawienia teatralne, aby młodzież wprowadzić w rzeczywistość świata starożytnego.

Celem ułatwienia zapamiętania (opanowania) przez uczniów obszernego materjału historycznego należy stosować rozmaite środki mnemotechniczne. Porównywanie i grupowanie materjału wiedzie też niezawodnie do tego celu.

Aktualizacja musi nawiązywać do zagadnień politycznych, społecznych, gospodarczych i kulturalnych.

Uwzględnianie momentów wychowawczych przy nauczaniu historji musi dać młodzieży praktyczne wskazówki, które mogą się jej przydać w życiu.

Należy wdrażać młodzież do prowadzenia notatek i do planowego wykonywania wypracowań pisemnych.

K o r e l a c j a h i s t o r j i z j ę z. p o l s k i m: Uznając konieczność współpracy historji z jęz. polskim należy w pierwszym rzędzie wysunąć jako najważniejszy postulat ten, że nauczyciel historji powinien w ciągu całego roku szkolnego pracować w ścisłem porozumieniu z nauczycielem języka polskiego.

Dla osiągnięcia jak największych rezultatów na polu korelacji historji z jęz. polskim należy na konferencjach przedmiotowych zgóry ustalić zakres współpracy, co należałoby uwidocznić w rozkładzie materjału naukowego na dany okres.

W ciągu całego roku szkolnego należy gromadzić wspólnie materjał współdziałania, który w przyszłości może przyczynić się w znacznej mierze do ułatwienia współpracy. Nagromadzony materjał ze względu na swą ważność powinien stać się przedmiotem dyskusyj na konferencjach korelacyjnych.

W praktyce, licząc na pomoc polonisty z zakresu ideowego i kulturalnego, należy posiłkować się na lekcjach historji wiadomościami, jakie młodzież w wyżej wymienionym zakresie zdobyła na lekcjach jęz. polskiego. Postulaty współpracy uwydatniają się przy ogólnych powtórkach, co przyczyni się do pogłębienia i uzupełnienia przerobionego materjału oraz do odświeżenia dawniej nabytych wiadomości.

Nauczyciel historji musi się zapoznać dokładnie na początku roku szkolnego z używanym w danym zakładzie podręcznikiem jęz. polskiego i porównać go z podręcznikiem historji, celem należytego rozplanowania materjału. Koniecznem to jest również ze względu na to, że w podręcznikach jęz. polskiego są ustępy treści historycznej, nieuwzględnionej w podręczniku historji, poza tem zdarzają się ilustracje nienależycie objaśnione lub w niewłaściwem miejscu umieszczone.

Po zapoznaniu się z podręcznikiem jęz. polskiego, nauczyciel historji odpowiednio rozszerza albo opuszcza pewne partje swego podręcznika, wyjaśnia i tłumaczy pojęcia, terminy historyczne, na które natrafi uczeń w podręczniku jęz. polskiego.

Korelacja ma charakter wzajemnego uzupełniania się, a nie powtarzania tego samego materjału przez nauczycieli obu przedmiotów. Te same pojęcia ujmowane być mogą z różnego punktu widzenia przez tychże nauczycieli.

Nauczyciel historji musi porozumiewać się z nauczycielem jęz. polskiego nietylko co do wyboru ustępów, lecz również co do rozkładu ich w czasie, co ułatwi wspólne układanie rozkładu materjału naukowego.

— Sekcja Dydaktyczna Towarzystwa Miłośników Historji w Warszawie odbyła w czasie od 1 IV 1933 do 31 XII 1933 następujące zebrania: 6 IV, Zebranie dyskusyjne, poświęcone VII Międzynar. Kongresowi Nauk Historycznych. 28 IX, zebranie poświęcone sprawie realizacji nowego programu historji w I kl. gimnazjalnej, a przedewszystkiem zagadnieniom: podawanie materjałów w obrazach, egzekwowanie wiadomości, uwzględnienie czynnika lokalnego i regjonalnego. 19 X, dalszy ciąg dyskusji nad realizacją nowego programu historji w I kl. gimn. oraz kwestja stosowania podręczników i ilustracyj. 23 XI, odczyt p. Al. Patkowskiego p. t. „Historja i regjonalizm“ (z uwzględnieniem przykładów z regjonalizmu Warszawy) oraz p. Konarski zreferował sprawę wydawnictw z zakresu regjonalnej historji Warszawy w związku z realizacją nowych programów.

— Sekcja Dydaktyczna Pozn. Oddziału Pol. Tow. Historycznego rusza w drogę pod hasłem: „in medias res“. Zadano sobie pytanie: wiedza idzie naprzód, (mówimy wiedza, t. j. specjaliści, badacze), to prawda, ale iluż ludzi kuleje, stoi na miejscu. Czy między szczytami a nizinami nie wzrasta przepaść? gdzie się znajduje nauczycielstwo, czy bliżej szczytów, czy bliżej nizin? Nie przesądzając dylematu socjologicznego intelektualnej lub moralnej równowagi naszej współczesności, uznajemy za fakt, że nasze towarzystwa i czasopisma naukowe, historyczne są to organa przedewszystkiem specjalistów, że dążą one do nowych odkryć, nowych zdobyczy, nowych prawd, a jeśli zajmują się nauczaniem szkolnem, to obserwują je i organizują niejako od zewnątrz, czę-

sto ze zbyt wysokich, odległych punktów widzenia, z założeń własnych, nie dotykając pługa codziennej orki klasowej, programu lekcji, dalekie od tego stołu, przy którym siedzi nauczyciel przygotowujący się na mniej lub więcej szczęśliwe swoje „jutro“ w szkole, obojętne na teorję pedagogiki lub na życie, które wciska się wszystkiemi porami do szkoły.

Pytanie przeto: kto się zajmie zagadnieniami analizującemi lub syntetyzującemi, naświetlaniem naszego starego i znanego rzekomo, a może dobrze nieraz zapleśniałego materjału, kto go będzie pielęgnował, odświeżał, w nowe szaty odziewał i preparował dla nauczyciela i ucznia — jest, wydaje się nam, ogromnie aktualnem, bodaj najistotniejszem a niestety odłogiem leżącem. Masą nauczycielstwa, a mianowicie opieką nad zasobami jego wiedzy materjalnej, bezpośrednio dla szkoły przydatnej, opieką nad zgodnością nauki z nauczaniem konkretnie nie zajmujemy się dość systematycznie, świadomie i planowo. Nie mamy większych, dostępnych wydawnictw podręcznikowych i encyklopedyj, nie mamy też organu metodyki specjalnej. Trzeba się obawiać, aby nauczycielstwo nie pozostawało zbyt długo bez możności łatwego okrzepienia się nauką i jej pomocami, zwłaszcza wtedy i tam, gdzie ono będzie pracowało w oddaleniu od większych środowisk, gdzie będzie w ciężkiem położeniu materjalnem. Teorja dydaktyczna i metodologiczna, choćby najlepsza, nie wystarczy. Dydaktyka bowiem — mówi najsłuszniej prof. Bujak — to jakby młynek: „jeżeli się weń sypie liche ziarno, to i mąka musi być licha. Nauczyciel musi przedewszystkiem umieć dobrze to, czego ma uczyć, a następnie musi umieć uczyć“; a byli i są tacy uczeni, którzy nawet w samej materjalnej wiedzy widzą potencjalność dydaktycznej sprawności.

Dydaktyka i metodyka zależne są coraz więcej od życia; mówić się zaczyna: nie „historia est magistra vitae“, ale „vita est magistra historiae“; czy możemy nie obawiać się kolizji z nauką, o ile wiedza nauczyciela będzie w lichym gatunku? Postulaty konkretyzacji, aktualizacji opartej na naukowej znajomości stosunków teraźniejszości, idea regjonalizmu i rozwoju pracy naukowej samego nauczycielstwa — wszystkie te rodzące się pytania i zagadnienia wpływają na ustawienie się Sekcji na pozycjach obronnych.

Sekcja nie rozpoczyna pracy od jakichś zbyt dalekich konstrukcyj programowych, uważając, że program przynosi jej przecież samo życie szkolne, które ona będzie miała za zadanie podsycać, wzbogacać, a więc że program jej będzie równoległym do programu szkolnego, z pewnem tylko jego wyprzedzeniem dla praktycznych względów i w miarę możliwości.

Zwrócono się narazie do wybitnych fachowców, specjalistów, przeważnie z Katedr Uniwersytetu Poznańskiego i spotkano się tam z wielką życzliwością i zrozumieniem sprawy. Postanowiono urządzić w zimie i z wiosną br. cykl wykładów z dyskusją w zakresie antyku, jako materjału najaktualniejszego w b. roku szkolnym.

Pierwszy wykład odbył się w d. 15 lutego br. Mówił Prof. Dr. Antoni Śmieszek na temat „Pochodzenie naszego alfabetu grecko - łacińskiego“. Po świetnym wykładzie, którego też wysłuchało około 30 uczestników z P. P. Prof. Uniw. Dr. K. Tymienieckim i Dr. A. Skałkowskim na czele, z nadzwyczajnem zainteresowaniem, rozwinęła się żywa dyskusja. I cóż? zauważono w niej a) nie tylko to, jak daleko jesteśmy od właściwej wiedzy, którą podajemy w szkole o tak kapitalnym czynniku kultury, jakim jest pismo, ale zwrócono uwagę na konieczność uczenia o tym najcenniejszym skarbie kultury ludzkiej w sposób godny jego, poglądowy, a nadewszystko oparty na materjale wiarogodnym, naukowym, i na to, że jakieś choćby najskromniejsze „monumenta paleographica ad usum scholarum“ powinneby podnieść poziom nauczania o tym przedmiocie w sposób należyty.

J. W. O.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Łodzi odbyła następujące posiedzenia w r. 1933: 27 I z referatem Dr. J. Krasickiej „Obraz w nauczaniu historji“; 1 III, ref. A. Stebelski „Teksty źródłowe do dziejów Łodzi, jako pomoc szkolna“; 20 IV, ref. T. Wajcma-

nowa „Testy wiadomości z historji“; 28 IX, ref. C. Świderkówna „Aktualne problemy dydaktyczne (na marginesie kursów wakacyjnych i VII-go Międzynar. Zjazdu Hist.)“ — i J. Krasicka „Międzynarodowa wymiana pomocy naukowych do nauczania historji (referat wygłoszony w XIV Sekcji Zjazdu)“; 7 XII, ref. I. Roliński „Zagadnienie filozofji w nauczaniu historji“.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Brześciu nad Bugiem odbyła w r. 1933 trzy posiedzenia. na których wygłoszono referaty z dydaktyki historji. Prezes Oddziału p. wizytator Tatomir przedstawił referat n. t. „Program nauki historji w nowem gimnazjum“, p. J. Ciochoń zreferował podręcznik do nauki historji na kl. I gimn. Moszczeńskiej i Mrozowskiej a p. Urbańska podręcznik M. H. Serejskiego. Ponadto w myśl przeprowadzonych po powyższych referatach dyskusyj, odbyły się lekcje pokazowe w kl. I-szej, przeprowadzone przy pomocy wyżej wymienionych podręczników. Po lekcjach odbyły się dyskusje nad możliwością wykorzystania podręczników przy nauczaniu. Ogólna dyskusja i ostateczna ocena podręczników pod względem ich przydatności przy realizacji nowego programu nastąpi po trzeciej lekcji pokazowej, przeprowadzić się mającej przy pomocy podręcznika J. Dąbrowskiego. W tym samym kierunku rozwija się praca dydaktyczna wśród członków Oddziału na terenie Pińska.

— W roku 1933 ukonstytuował się Oddział P. T. H. w Bydgoszczy, stwarzając m. i. także Sekcję Dydaktyczną.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Lublinie odbyła w r. 1933 dwa zebrania: 8 IV, z referatem Dra Ludwika Kamykowskiego n. t. „Współpraca polonisty z historykiem“ i 16 XI z referatem Dra Władysława Godziszewskiego n. t. „Podręczniki historji na I klasę gimnazjalną“.

— Koło Nauczycieli Historji szkół średnich w Wilnie. W czasie, gdy tworzy się Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego, jako centralna organizacja dla spraw związanych z dydaktyką historji, dobrze jest uświadomić sobie, co się dotychczas w tej dziedzinie robiło w poszczególnych ośrodkach.

W Wilnie prace Koła Nauczycieli Historji szkół średnich sięgają wiosny 1924 r. Rozwijają się one pomyślnie pomimo dość luźnych ram organizacyjnych i nielicznej grupy osób biorącej w nich udział. Na czoło wysuwają się ludzie, którzy nie są już dziś czynnymi nauczycielami szkół średnich: prof. dr. St Kościałkowski, wiz. A. Narwoysz, dr. E. Wróblewska.

Koło zakreśliło sobie następujące zadania: 1) opracowanie krytycznych uwag do programu nietylko gimnazjum humanistycznego lecz i gimnazjum matematyczno-przyrodniczego i szkół zawodowych; 2) krytyka podręczników historji oraz „Tekstów źródłowych“; 3) organizowanie lekcyj wzorowych i omawianie zagadnień metodycznych; 4) urządzanie wycieczek celem dokładnego poznania topografji historycznej Wilna i jego zabytków; 5) zapraszanie profesorów uniwersytetu do wykładów dla członków Koła; 6) prenumerata czasopism historycznych; 7) organizowanie muzeów historycznych przy szkołach i bibljoteki; 8) zwrócenie uwagi na program i metody nauczania historji w szkołach powszechnych; 9) wzięcie udziału w pracy oświatowej pozaszkolnej przez wygłaszanie odczytów, pogadanek w domach ludowych i t. p.

Jak widać z powyższego, działalność Koła w okresie bezpośrednio po ostatecznem wcieleniu Wileńszczyzny do Polski nie zacieśnia się do spraw nauczania historji w gimnazjach, lecz ma szerszy społeczny rozmach. Najpoważniejszą akcją, przeprowadzoną w tym czasie, jest współpraca z Kuratorjum w układaniu programu historji dla szkół handlowych oraz porobienie uwag do gimnazjalnego programu historji. Uwagi te zostały przesłane do Min. W. R. i O. P. i uwzględnione w następnem wydaniu

programów. Pozatem nawiązano kontakt z Polską Macierzą Szkolną i T-wem Pomocy Żołnierzowi Polskiemu celem wygłaszania odczytów na terenach tych organizacyj. Wewnątrz Koła praca szła równie intensywnie: uchwalono i zalegalizowano statut obowiązujący dotychczas, zapoczątkowano referaty na tematy dydaktyczne oraz wzajemne hospitacje lekcyj.

W grudniu 1925 r. nastąpiła uchwała przeniesienia działalności Koła na teren świeżo w Wilnie zorganizowanego Oddziału Polskiego T-wa Historycznego. W czasie pięciolecia 1925—1930 Koło samodzielnej pracy nie prowadziło.

Życie Koła wznowiło się dopiero pod koniec 1930 r. po V-ym Zjeździe Historyków w Warszawie. Całkowite zlanie się z Polskiem Towarzystwem Historycznem okazało się niepraktycznem. Większość nauczycieli, nie mogąc opłacić wysokiej składki obowiązującej członków Towarzystwa, nie brała udziału w jego pracach i zebraniach. Trudność tę rozwiązano w ten sposób, że Koło weszło w skład P. T. H. jako jego członek zbiorowy. Dalszy stosunek obu organizacyj będzie zależał od stanowiska, jakie Polskie T-wo Historyczne zajmie wobec postulatów wileńskiego Koła w sprawie organizacji Komisji Dydaktycznej.

W ostatnich latach działalność wileńskiego Koła Nauczycieli Historji znacznie się wzmogła. Miesięczne zebrania dyskusyjne są nieraz nader ożywione i mają charakter towarzyski, zapoznający i zbliżający członków między sobą. Treścią obrad były następujące kwestje: wychowanie państwowe, aktualizacja lekcyj historji, wykorzystanie ich dla celów wychowawczych, oparcie nauczania o teksty źródłowe, wyniki kolokwjów wstępnych z historji na Uniwersytecie Stefana Batorego, okólnik Kuratorjum O. S. Wil. w sprawie powtarzania historji w klasie ósmej, stanowisko Koła wobec projektów regulaminu Komisji Dydaktycznej, treść nowych programów, ocena podręczników, sprawozdania ze zjazdów i kursów historycznych i t. p. W roku szkolnym 1932/3 zarząd pod przewodnictwem prezesa ks. prof. Zełudziewicza ma zamiar położyć nacisk na opracowanie metodyki i programu wycieczek historycznych po Wilnie i okolicy. W związku z tem odbył się na jednem z zebrań Koła odczyt J. E. Szapszała o Karaimach na ziemiach polskich ze szczególnem uwzględnieniem Trok oraz zorganizowane zostało zwiedzanie niektórych zabytków na terenie Wilna.

— Echa Kongresu Międzynarodowego w Warszawie. Alžbeta Göllnerowa podnosi w czasopiśmie „Bratislava" udział kobiet w Kongresie a zwłaszcza w Sekcji Nauczania. Ubolewa, że z Czechosłowacji nie przyjechali nauczyciele szkół średnich, na co ze strony polskiej zwrócono delegacji czechosłowackiej uwagę. (Bratislava, 1933, T. VII/3, str. 349).

— Katalog dzieł pedagogicznych, metodycznych i dydaktycznych. Str. 48 — wydała Księgarnia Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie. Katalog ten zawiera spis bieżącej literatury z dziedzin potrzebnych nauczycielowi dla praktyki szkolnej i przygotowania się do egzaminów. Materjał, podzielony przejrzyście na działów dwadzieścia, podaje najważniejsze dzieła i rozprawy, znajdujące się w handlu księgarskim. Historja na str. 32 zajmuje 17 pozycyj. Katalog jest opatrzony prócz tego w przepisy, dotyczące egzaminu praktycznego, i wskazówki w sprawie Wyższego Kursu Nauczycielskiego.

POLEMIKA

Odpowiedź P. Dr. J. Dutkiewiczowi na recenzję książki p. t. „Znaczenie dydaktyczne historji w szkołach średnich".

By recenzji przyznać miano naukowej, musi ona wpierw bezwarunkowo odpowiedzieć wymaganiom, płynącym z obecnego stanu nauki

a podawanym nawet przez elementarne metodyki pracy naukowej. Pozwolę sobie na tem miejscu przytoczyć trafną uwagę Ks. Prof. Dr. Umińskiego (Kwartalnik histor. r. 1930. T. I. zesz. 2. str. 258):

„Pierwszym obowiązkiem krytyka naukowego jest wniknąć, jaki był cel autora, czy i o ile cel ów osiągnął. Są krytycy, którzy nad pytaniem powyższem przechodzą do porządku dziennego, od autorów natomiast wymagają, aby ten sam, co oni, punkt widzenia, taki sam zakres zainteresowań i kierunek myśli mieli. Do prac krytykowanych odnoszą się najczęściej negatywnie, tem więcej zaś wydają się mieć racji, z im większym tupetem to czynią“.

Do tego rodzaju recenzentów z przykrością zaliczyć muszę Dr. Dutkiewicza, który w swej krytyce, nietylko do pracy mojej odnosi się negatywnie, lecz co gorsza, by swe apriorycznie negatywne czysto stanowisko uzasadnić, posługuje się systemem niezbyt chwalebnym, polegającym na tem, że chcąc wytknąć błędy pracy, tworzy je rozmyślnie zmieniając i przekręcając teksty, przytem przytaczając rzekomo moje powiedzenia szafuje obficie cudzysłowem i dodatkiem „sic!“.

Najgłówniejszą rzeczą w pracy był stosunek do religji, zwłaszcza do etyki, do Pisma św. i języków klasycznych, oraz do historji kościelnej. Reszta jest w stosunku do pracy ubocznym dodatkiem, któryby raczej należało skrócić. Recenzent (str. 159—160) w swem bardzo nieścisłem streszczeniu pisze: „rodział III — tutaj długi wywód o Piśmie św. oraz historji Kościoła, (rodział IV)“. Prócz szeregu cytatów nieścisłych, których nie zrozumiał i zniekształcił je, zwrócił uwagę na część dodatkową i uboczną. Metoda uczenia w pracy obejmuje ledwie dwadzieścia parę stron. Jest więc wszystko bardzo uproszczone i streszczone ze względu na główniejsze rzeczy. Cytaty służą do uwydatnienia pewnych myśli. Na podstawie tego, co Recenzent pisze, trzebaby osobny tom poświęcić na to, co jest tylko ubocznem w tej pracy i dodatkowem.

Co w recenzji przedewszystkiem razi, to nieścisłość w przytaczaniu różnych miejsc pracy, wskutek czego zdania przytaczane w recenzji nabierają odmiennej, a niekiedy zupełnie fałszywej myśli. Oto parę przykładów:

W pracy na str. 42 jest zdanie następujące:

„Choć studja nad źródłami należą oczywiście do uniwersytetu, ale i w gimnazjum bardzo wiele nadarza się sposobności do wskazania uczniowi, o ile te źródła historyczne dają pewną rękojmię prawdy historycznej“. Recenzent przytaczając część tego zdania, opuszcza słowo „o ile“ i nadaje zdaniu zgoła odmienną myśl: (str. 159) „o czytaniu źródeł, które „dają pewną rękojmię prawdy“ (sic!), wspomina autor mimochodem w innem miejscu, omawiając pojęcie prawdy historycznej“.

Na innem miejscu nie podając strony w następujący sposób postępuje:

tekst książki str. 40:	cytat: str. 162:
„Mając teraz przed sobą Polskę zmartwychwstałą a przytem rozważając losy jej przeszłości i drogi, któremi wiodła ją Opatrzność Boża, przyznać musimy, iż nieszczęścia ściągaliśmy na siebie zawsze przez własną winę... Za przykład dobitny, jak etycznie dobre i złe postępowanie narodów nigdy nie zostaje bez odpowiednich skutków korzystnych lub zgubnych, służyć może historja polska, zwłaszcza szczegóły rozbioru i powstania Polski, należące do najbardziej może charakterystycznych“.	Mocno ryzykownem jest twierdzenie: „dowodem, że etycznie dobre... postępowanie narodu... nie zostaje bez... skutków korzystnych... służą... rozbiory i powstania“. Nawet wroga nam historjografja za zasłużony uważa jedynie rozbiór pierwszy, mimo, że barzanom nie należy odmawiać patrjotyzmu i chęci obrony niepodległości. Jakże zaś potępić moralnie powstanie prowadzone pod hasłem „za naszą i waszą wolność“! Czy etycznie niemoralne były modły i manifestacje przed powstaniem styczniowem?

W tekście książki niema mowy o powstaniach. Recenzent przez opuszczenie słowa „Polski“ i zastąpienie 2-go przypadku liczby pojedyńczej

1-szym liczby mnogiej, zamiast „rozbior*u*" „rozbior*y*" podsunął inne zupełnie pojęcie słowu powstanie. Jestto bardzo charakterystyczny sposób fałszowania tekstu.

Dalej analogiczne postępowanie możemy zauważyć na str. 161 recenzji u dołu:

Tekst książki str. 24:	str. 161 recenzji:
„Dajmy na to,... że uczeń mniej lub więcej odda wiernie treść zawartą w podręczniku".	„w paru miejscach trafiają się zupełnie przestarzałe poglądy na nauczanie. „Uczeń odda wiernie treść, zawartą w podręczniku" (str. 24). Nie o prawdę historyczną chodzi, ale o odtworzenie podręcznika.
str. 26: „Może czasem profesor i tak się urządzić, by wyłożony materjał odrazu przepytać".	„Może profesor tak się urządzić, by wyłożony materjał przepytać".
str. 29: „W celu osądzenia wiedzy uczniów używane są też czasem zadania historyczne".	„w celu osądzenia wiedzy uczniów używane są zadania historyczne".

Taksamo na str. 99 tekstu książki wyraźnie jest zaznaczone „pytanie z godziny na godzinę", jako mniej korzystne. Recenzent tymczasem te słowa wyrywa z kontekstu i przedstawia w innym sensie, dodając, że „to wszystko tchnie duchem starej szkoły" (str. 162). Mógłbym raczej powiedzieć, że to tchnie niedokładnością w cytowaniu tekstu.

Na str. 13 książki jest tekst następujący:

„Celem tym (nauki historji) jest przedewszystkiem zrozumienie tego wpływu, jaki miała przeszłość w wytworzeniu obecnego, współczesnego nam położenia, oraz skorzystanie z nauki, jaką nam dają fakta i rozwój genetyczny stosunków dziejowych. Cały stan i warunki jakiejś chwili dziejowej są zawsze wynikiem szeregu czynników, nieraz bardzo skomplikowanych, a które wytworzyła przeszłość; współcześni zaś nieraz niewiele nawet dodają do modyfikacji tego wyniku, jaki z natury owych czynników był przygotowany. A chociażby oni nawet dużo dodać potrafili, to jednak zawsze mniej lub więcej będą od tego wpływu zależni".

Myśl jest prosta mianowicie, że jedna i ta sama kultura może się utrzymać przez szereg pokoleń, przez wieki nawet, bez wielkich zmian a potem może przyjść pokolenie, epoka, która ogromnie dużo zmian wprowadzi. Otóż ze słów zawartych w tym tekście „nieraz niewiele nawet", wyciąga Recenzent wniosek, że „Autor jest, jak widać, z przekonania konserwatystą, ale jak gdyby krępował się zadeklarować otwarcie" (str. 161). Czy ten wniosek zawiera się rzeczywiście w przesłankach, z których go Recenzent wyciąga, czy też może wypływa z partyjnego raczej, niż naukowego nastawienia samego Recenzenta?

W recenzji jest ze dwadzieścia cytatów; wystarczy je porównać z tekstem, by się przekonać ile jest nieścisłości w cytowaniu i dowolności w wyciąganiu wniosków. *Ks. M. Skibniewski T. J. (Lublin)*

Replika Ks. M. Skibniewskiemu w sprawie recenzji książki p. t.: „Znaczenie dydaktyczne historji w szkołach średnich".

Autor w swej odpowiedzi czyni mi dwa zarzuty: 1° że nie zrozumiałem istotnego celu książki, którym był: stosunek historji do religji, zwłaszcza do etyki, do Pisma św. i języków klasycznych oraz historji kościelnej — reszta zaś to uboczny dodatek; 2° że cytaty w recenzji są nieścisłe.

W pierwszej sprawie odpowiadam: 1° tytuł książki brzmi: znaczenie dydaktyczne historji a nie „historja a religja" lub coś podobnego. 2° Spis rzeczy zawiera nast. działy: wstęp, dydaktyka, pedagogika, stosunek innych przedmiotów do historji, wzajemny stosunek poszczególnych części historji. Z tego zapewne nikt nie domyśliłby się, że głównym celem książki ma być stosunek do religji. Dopiero w nawiasie przy tytule drugiego roz-

działu mamy „znaczenie etyczne historji“, a w rozdziale czwartym obok historji powszechnej i ojczystej figuruje historja kościelna. 3⁰ To co według odpowiedzi na recenzję było „najgłówniejszą rzeczą w pracy“ jest prawie że zupełnie pominięte w streszczeniu niemieckiem, jakie autor po dał na str. 102—105. Niema tam ani słowa o stosunku historji do Pisma św., nauczanie religji wspomniane jest w jednem zdaniu pospołu z literaturą i językami klasycznemi, również jedno tylko zdanie napomyka o historji kościoła. Całe czterostronnicowe streszczenie poświęcone jest metodom nauczania, wychowawczej wartości historji, formowaniu sądu krytycznego, mowa jest o stosunku historji ojczystej i powszechnej a więc wyliczono wszystkie te zagadnienia, w które godzi krytyka, a które w odpowiedzi na recenzję Autor uważa na „uboczny dodatek“.

4⁰. Pisząc recenzję dla czasopisma, poświęconego dydaktyce historji, uważałem za stosowne pominąć te sprawy, które interesują raczej wykładającego religję.

5⁰. Odpowiedź Autora pomija milczeniem mój sąd o całości książki (str. 160 recenzji). Starałem się wykazać, że praca Ks. Skibniewskiego nie wyczerpuje istotnego etycznego sensu historji. Przyznaję, iż nie powiedziałem jasno, jakie wnioski płyną ze stwierdzonych w recenzji dwóch rzeczy: kierunkowości dziejów i nierozwiązalności pewnych pytań w historji. Wstrzymałem się od wysnucia tych wniosków celowo, obawiając się, iż wykroczyłbym poza teren nauki a przynajmniej nauki historji. Jestem zaś tak zarozumiały, iż wydaje mi się, że na tym gruncie dotychczas operuję. Czyż podkreślony przeze mnie w recenzji społeczny charakter historji nie ma znaczenia moralnego? Czy nie wywiera również wpływu moralnego traktowanie ujęcia genetycznego jako pobudki do czynnego stanowiska w tworzeniu dóbr kulturalnych?

Przechodzę teraz do drugiego zarzutu. Pierwszy zakwestjonowany cytat, dotyczący źródeł historycznych. W recenzji postawiłem zarzut, iż Autor mówiąc o metodach nauczania pominął lekturę tekstów źródłowych. Autor w swej odpowiedzi nie próbuje odpierać zarzutu, lecz dowodzi, że wtrącony przeze mnie cytat jest nieścisły. Chodzi o zdanie: „...wskazać uczniowi, o ile te źródła historyczne dają pewną rękojmię prawdy historycznej“. Czytając te słowa, teraz jeszcze nie mogę spewnością orzec, o co właściwie chodzi. Czy Autor ma na myśli stwierdzenie, że źródła historyczne podają fakty prawdziwe i fałszywe, a przeto należy zaznajomić ucznia ze stopniem prawdziwości przekazu źródłowego, czy też chodzi o lekturę tylko tych źródeł, które zasługują na wiarę. Możliwą jest przecież trzecia interpretacja, która nasunęła mi się, gdy pierwszy raz czytałem książkę, a mianowicie iż źródła historyczne dają tylko pewną rękojmię prawdy, a nie całkowitą prawdę, dlatego wyraziłem zdziwienie, co jeszcze poza źródłem historycznem (sensu latissimo) może być podstawą dla prawdziwości sądów historycznych. Zauważyć jednak należy, że taka czy inna interpretacja nie osłabia w niczem mego zarzutu.

Drugi tekst „nieścisły“ tyczy szczegółów „rozbioru i powstania Polski“. Ponieważ Autor nie wymienia wyraźnie, o który rozbiór chodzi, rozumiałem i rozumiem dotychczas, że chodzi wogóle o epokę rozbiorów. Ponieważ zaś dalej po słowie „Polski“ jest zdanie przydawkowe rozpoczynające się imiesłowem „należące“, rozumiałem, że „powstania“ to 1. przypadek liczby mnogiej. Autor stwierdza, iż jest to 2. przypadek liczby pojedyńczej, nie wyłuszcza przytem, co miał na myśli. Byłoby dość dziwnem, gdyby myślał o wystąpieniu Polski na widownię dziejową w 966 r., domyślam się, że chodzi o rok 1918, ale tutaj mówiąc o „powstaniu Polski“, popełnilibyśmy wielką nieścisłość, przyjęto nazywać ten fakt odrodzeniem, wskrzeszeniem państwa polskiego. Podtrzymuję więc, że i z tego względu moja interpretacja miała podstawę. Ale tutaj znowu taki czy inny sens przykładu nie podważa mej krytyki. Wszak gdyby chodziło tylko o pierwszy rozbiór, to nie jest to przykład dobitny, że „etycznie... złe postępowanie... nie zostaje bez... skutków... zgubnych“. Barzan oskarżać można o nieudolność, słabość, ale nie o złą wolę. Czyż postępowanie narodu bezpo-

średnio przed r. 1918 było istotnie „etycznie dobre". Ci, co walczyli o Polskę, walczyli osamotnieni. Rozumowanie Autora zawiera jeszcze jedną niejasność: Autor mówi najpierw o postępowaniu dobrem i korzyściach, potem o postępowaniu złem i skutkach zgubnych, a przykłady wymienione są w kolejności: najpierw rozbiór, potem powstanie Polski. Przykładem czego jest tedy rozbiór?

W trzecim cytacie „sfałszowanym" w recenzji brak słów „mniej lub więcej" w następnym nie zaznaczyłem trzykropkiem opuszczenia słowa „czasem" i „odrazu"; słowo „czasem" opuszczone jest też w cytacie piątym. Przyznaję, że popełniłem metodyczny błąd. Czytelnik, porównując inkryminowane opuszczenia z tekstem, przeze mnie przytoczonym, łatwo osądzi, że nie zmieniają one istoty rzeczy. Nie chodzi o to, czy zadania historyczne używane są „czasem" czy stale, ale o to, że celem ich jest osądzanie. Według mojej opinji w pracy o dydaktycznej wartości historji należałoby zastanowić się nad dydaktyczną rolą ćwiczeń piśmiennych.

Autor stwierdza dalej, że zacytowane w recenzji jako przykład ducha starej szkoły „pytanie z godziny na godzinę zaznaczone jest jako mniej korzystne (str. 99 książki)". Całe zdanie brzmi w ten sposób: „Gdyby więc, który z uczniów wolał od czasu do czasu się zgłaszać, by zdawać całość, a profesor pozna, że zabiera się on do tego starannie, to należałoby mu to ułatwić, gdyż jest to korzystniejsze, niż pytanie z godziny na godzinę". W tym zdaniu użyty jest cztery razy wyraz to (tego). Raz jest jako spójnik, trzy razy jako zaimek. Otóż mam wątpliwość, czy Autorowi chodzi o ułatwienie zdawania czy zgłaszania do zdawania lub ułatwienie sumiennego zabierania się do zdawania. Zgódźmy się, że według Autora zdawanie całości jest korzystniejsze. Przecież 1° następować ma tylko wtedy „gdyby... który z uczniów wolał", nie mogę tego inaczej rozumieć jak, że regułą jest „pytanie z godziny na godzinę". 2° Zdawanie całości jest też zdawaniem a więc ze strony nauczyciela sądzeniem. Autor zaś nie zastanawia się wcale, jaką pedagogiczną wartość posiada owo zdawanie, odpytywanie, jakim warunkom musi odpowiadać, aby nie było bezduszną czynnością urzędnika, ale zabiegiem pedagogicznym. Przyznaję, że problem oceny pracy ucznia jest w nowej szkole „wstydliwą" częścią dydaktyki. Poza testami nic na tem polu nie robi się, przynajmniej w zakresie dydaktyki historji, o ile mi jest wiadomo. „Zdawanie całości" to system uniwersyteckich kollokwjów, system mchem porosły od starości. Odświeżony został na terenie szkoły średniej przez plan daltoński, ale tam egzamin nabiera innego charakteru przez strukturę „assignment", zobowiązania ucznia, organizację pracy (możność wyboru i rozłożenia sobie pracy, a jednocześnie ścisłą kontrolę).

Przytacza następnie Autor ze str. 13 swej pracy dłuższy okres, który ma wyrażać prostą myśl, że „ta sama kultura może i t. d.". Zgadzam się, że myśl jest prosta, ale szata, w jaką Autor przybrał ją w swej książce jest tak zawiłą, że daje możność bardzo rozmaitych interpretacyj. Proszę rozważyć, jakie znaczenie może mieć przeciwstawienie: „czynniki nieraz bardzo skomplikowane, *a* które wytworzyła przeszłość". Przeszłość ma wpływ na teraźniejszość (1); współcześni niewiele dodają do wyniku przeszłości (2); to, co dodają *zawsze* (podkreślenie moje) mniej lub więcej zależy od wpływu przeszłości (3). Gdzie w tych trzech twierdzeniach mieści się „epoka, która ogromnie dużo zmian wprowadza"? Pisze Autor w odpowiedzi, iż „kultura może się utrzymać... przez wieki, a potem może przyjść... epoka, która i t. d.". To drugie „może" zastąpiłbym słowem *musi* i wierzę, że tak właśnie zastąpić trzeba; na tem polega, wydaje mi się, moje „partyjne nastawienie". *Józef Dutkiewicz.*

Na tem redakcja polemikę zamyka.